

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AYUMI NAKABA SHIBAYAMA

**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOS APRENDENTES SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUAS POR TAREFAS NO CURSO PILOTO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NO CELIN-UFPR**

CURITIBA

2016

AYUMI NAKABA SHIBAYAMA

**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOS APRENDENTES SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUAS POR TAREFAS NO CURSO PILOTO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NO CELIN-UFPR**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Letras, no
Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de
Ciência Humanas, Letras e Artes, da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Denise Cristina Kluge

CURITIBA-PR

2016

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Shibayama, Ayumi Nakaba

Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR / Ayumi Nakaba Shibayama – Curitiba, 2016.
206 f.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros.
2. Ensino a distância – Brasil – Ensino aprendizagem. 3. Ensino por módulos. I. Título.

CDD 469



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentésima sexagésima sexta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **AYUMI NAKABA SHIBAYAMA**. No dia três de agosto de dois mil e dezesseis, às quatorze horas, na sala 1013, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Denise Cristina Kluge, Presidente, Eglantine Guely Costa, Francisco Carlos Fogaça designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **“ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOS APRENDENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS NO CURSO PILOTO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NO CELIN-UFPR”**, apresentada por **AYUMI NAKABA SHIBAYAMA**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Denise Cristina Kluge retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia três de agosto de dois mil e dezesseis.


Dr^a Denise Cristina Kluge


Dr^a Eglantine Guely Costa


Dr. Francisco Carlos Fogaça


Ayumi Nakaba Shibayama



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **AYUMI NAKABA SHIBAYAMA** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Denise Cristina Kluge, Eglantine Guely Costa, Francisco Carlos Fogaça arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação “ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOS APRENDENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS NO CURSO PILOTO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NO CELIN-UFPR”.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr ^a Denise Cristina Kluge		APROVADA
Dr ^a Eglantine Guely Costa		APROVADA
Dr. Francisco Carlos Fogaça		APROVADA

Curitiba, 03 de agosto de 2016.

Profª Drª Patricia da Silva Cardoso
Coordenadora

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

À Deus por me dar esta oportunidade e me guiar em cada momento do desenvolvimento deste trabalho.

Ao curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR e Celin-UFPR, instituições sem as quais esta pesquisa não seria possível.

À minha orientadora, Denise, por sempre me receber com um grande sorriso, pela confiança depositada, pela orientação e amizade.

À professora Eglantine pelas ricas discussões e contribuições neste trabalho.

À Lucia, professora que é referência para mim, pelo incentivo desde minha graduação, pelo acompanhamento na minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

À professora Mariza, grande amiga, pelo apoio e estímulo em diferentes momentos da minha vida, pelos sábios conselhos e grande empurrão. Se não fosse você eu não chegaria aqui.

Aos professores Terumi, Clarissa, Chico, Nadalin e Nathalie pelas aulas ministradas, ricas discussões e incentivo antes mesmo de eu entrar para este programa de mestrado.

Ao Luiz, Paco, Lygia, equipe de PLE e aos meus colegas de trabalho do Celin-UFPR pela convivência amigável e incentivadora.

Às professoras Jo e Re, vocês conhecem os desafios que tive que enfrentar neste projeto. Obrigada pelas ricas discussões.

À Lu Boganika, professora e amiga que colaborou em momentos importantes deste projeto.

À Swati, colega mestranda e professora que se tornou uma grande amiga no desafio de desenvolver o curso PLEaD. Merci.

Aos meus pais, meus irmãos e cunhados que foram suporte nos meus desafios pessoais, acadêmicos e profissionais.

Ao meu marido, grande amigo, companheiro das horas fáceis e das não tão fáceis que me acompanhou e ajudou em cada momento deste trabalho que se constituiu um desafio para nós.

Cada um de vocês contribui de alguma forma neste trabalho. Agradeço de coração pois sem vocês eu não teria conseguido. ;)

Obrigada!

Se você virar à direita ou à esquerda, teus ouvidos
ouvirão uma voz atrás de você, dizendo: “Este é o
caminho, andai por ele”.

Isaías 30:21

RESUMO

Este estudo tem como objetivo fazer o relato de experiência da criação de um curso de português como língua estrangeira a distância (PLEaD) no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) apresentando os pressupostos teóricos norteadores da sua abordagem e analisar, do ponto de vista da aprendizagem, o ensino baseado na proposta por tarefas. Início este trabalho apresentando alguns conceitos relacionados à educação a distância e como a tecnologia influencia os processos de ensino e aprendizagem de línguas e vice-versa (LEFFA, 1988, 2002, 2006, 2012, 2013a, 2013b, 2014; LÉVY, 1999, PAIVA, 2008). Entendendo o ensino e aprendizagem como um processo socialmente construído (VYGOTSKY, 1978), relaciono conceitos de interação e mediação (VYGOTSKY, 1978) com a nova relação que se estabelece com o conhecimento através do uso das tecnologias (LÉVY, 1999). Colocar o aprendente como ator social que interage em diferentes situações através do ensino baseado em tarefas é um trabalho que se desenvolve nos cursos presenciais do Celin (SANTOS, 2014) e se mostrou adequado para contextos a distância pois ambos estão ancorados na visão do uso da linguagem como “agir no mundo” (QECR, 2001). A partir do conceito de linguagem como ação conjunta (CLARK, 2002), utilizando pressupostos da teoria sócio-cultural (LANTOLF, 2006) apresento a proposta de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a distância por tarefas (WILLIS, 1996, PRABHU, 1987, JANOWSKA, 2015) com o uso de gêneros textuais (BAHKTIN, 1994, MARCUSCHI, 2002) do curso piloto PLEaD que aconteceu no 1º semestre de 2015. A pesquisa utilizou a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) aliando teoria, reflexão e prática. Encerro a discussão fazendo a análise dos dados conforme a metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As considerações finais retomam teóricos apresentados ao longo do trabalho contrapondo com dados resultantes da pesquisa a fim de refletir, revisitar e revisar a proposta inicial do curso iniciando assim, um novo ciclo de pesquisa-ação.

PALAVRAS-CHAVE: Português língua estrangeira, ensino por tarefas, ensino a distância.

ABSTRACT

This study aims to report the experience of the creation of a portuguese as a foreign language distance course (PLEAD) at the Intercultural and Languages Centre (Celin) of the Federal University of Paraná (UFPR), to present the guiding theoretical principles of its approach as well as to analyze, from the point of view of learning, teaching based on task-based approach. I begin this work presenting some concepts related to distance education and to how technology influences the processes of teaching and learning languages and vice versa (LEFFA 1988, 2002, 2006, 2012, 2013a, 2013b, 2014; LÉVY, 1999; PAIVA, 2008). Teaching and learning is a socially constructed process (VYGOTSKY, 1978), I relate the concepts of interaction and mediation (VYGOTSKY, 1978) with the new relationship established with knowledge through the use of technologies (LÉVY, 1999). Placing the learner as a social actor who interacts in different situations through task-based teaching is a constant practice in Celin's classroom (SANTOS, 2014) and it seems also adequate to distance contexts because both are anchored in the vision of using language as "acting in the world" (QECR, 2001). Based on the language concept as joint action (CLARK, 2002) and using assumptions of socio-cultural theory (LANTOLF, 2006) I present a proposal for teaching and learning foreign languages in distance context by tasks (WILLIS, 1996 PRABHU, 1987 Janowska, 2015) with the use of textual genres (BAHKTIN, 1994 MARCUSCHI, 2002) of the pilot course Plead which happened in the first half of 2015. The present study used the methodology of action research (THIOLLENT 2011), combining theory, reflection and practice. I conclude the discussion by analyzing the data according to the methodology of content analysis (BARDIN, 1977). The final considerations resume theorists presented throughout the work along contrasting with data resulting from this research to reflect, revisit and revise the initial proposal's course starting thereby a new research cycle-action.

Keywords: Teaching/learning of Portuguese as a Foreign Language. Task-based Language Teaching. Distance Learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CURSO PLEAD DECORRENTE DO ACORDO BILATERAL ENTRE UFPR E UNIVERSITÉ STENDHAL GRENOBLE 3, DE 2006 A 2015....	25
FIGURA 2 - A FRANÇA NO ANO 2000	37
FIGURA 3 - PERSPECTIVA ACIONAL EM DIFERENTES ABORDAGENS E METODOLOGIAS	46
FIGURA 4 - TIPOLOGIA DAS TAREFAS.....	56
FIGURA 5 - COMPONENTES DO ESQUEMA DE TRABALHO DO ELT, MODELO DE WILLIS (DOUGHT, WILLIAMS, 1998, p.38).....	59
FIGURA 6 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURSO PLEaD.....	62
FIGURA 7 - ÁREAS EM QUE ATUARAM MESTRANDOS INTERCAMBISTAS NO CELIN.-UFPR.....	65
FIGURA 8 - OFERTA DE NÍVEIS DO CURSO REGULAR DE PLE NO CELIN	68
FIGURA 9 - LOGOMARCA PLEaD	78
FIGURA 10 - ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO	88
FIGURA 11 - ESPIRAL DA PESQUISA-AÇÃO EM ORGANIZAÇÕES.....	89
FIGURA 12 - CICLO ACADÊMICO E CICLO DA AÇÃO PLEaD	90
FIGURA 13 - CICLO-PROBLEMA DA PESQUISA-AÇÃO	91
FIGURA 14 - CICLO-PESQUISA DA PESQUISA-AÇÃO.....	92
FIGURA 15 - ÂMBITO DE IMPACTO FORMATIVO DOS DIÁRIOS	98
FIGURA 16 - ORIGEM DO MATERIAL-BASE	104
FIGURA 17 - NÚMEROS DE PÁGINAS DO MATERIAL-BASE E CURSO FINAL PLEaD.....	107
FIGURA 18 - UNIDADES TEMÁTICAS DO CURSO PLEaD	116
FIGURA 19 - TAREFA FINAL DO CURSO PLEaD.....	116

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS, CARACTERÍSTICAS E COMPONENTES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM SISTEMA EM EAD	38
TABELA 2 - QCER E CELPEBRAS	50
TABELA 3 - FRENTES DE TRABALHO DE ESTAGIÁRIOS (FLE E PLE) POR ANO DE ATUAÇÃO	66
TABELA 4 - RESUMO DO CURSO PLEaD	72
TABELA 5 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO	74
TABELA 6 - DÚVIDAS A CADA SEMANA NO CURSO PLEaD.....	79
TABELA 7 - PESQUISA AÇÃO PLEaD: CICLO ACADÊMICO E CICLO DA AÇÃO.....	93
TABELA 8 - PERFIL DAS PROFESSORAS	94
TABELA 9 - PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
TABELA 10 - CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	99
TABELA 11 - EQUIPE - 1ª FASE – PLEaD.....	102
TABELA 12 - EQUIPE DA SEGUNDA FASE DO CURSO PILOTO PLEaD	103
TABELA 13 - NÚMERO DE PÁGINAS DO MATERIAL DIDÁTICO BASE.....	105
TABELA 14 - NÚMERO DE PÁGINAS DO CURSO PILOTO PLEaD.....	106
TABELA 15 - UNIDADES TEMÁTICAS E GÊNEROS TEXTUAIS DO CURSO PLEaD	114
TABELA 16 - UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETIVOS E ETAPAS DO CURSO PLEaD	115
TABELA 17 - TAREFA FINAL DO CURSO PLEaD.....	117
TABELA 18 - TEMA, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	120
TABELA 19 - CATEGORIA A: CURSO PLEaD – IMPRESSÕES GERAIS (P1).....	122
TABELA 20 - CATEGORIA A: CURSO PLEaD – IMPRESSÕES GERAIS (P2).....	123
TABELA 21 - CATEGORIA B: ATIVIDADES E TAREFAS (P1)	124
TABELA 22 - CATEGORIA B: ATIVIDADES E TAREFAS (P2)	125
TABELA 23 - CATEGORIA C: PAPEL DO TUTOR (P1).....	128
TABELA 24 - CATEGORIA C: PAPEL DO TUTOR (P2).....	128
TABELA 25 - CATEGORIA D: INTERAÇÃO (P1)	129
TABELA 26 - CATEGORIA D: INTERAÇÃO (P2)	130

TABELA 27 - CATEGORIA E: HABILIDADES – EXPRESSÃO ESCRITA (EE), EXPRESSÃO ORAL (EO), COMPREENSÃO ESCRITA (CE), COMPREENSÃO ORAL (CO) (P1).....	132
TABELA 28 - CATEGORIA E: HABILIDADES – EXPRESSÃO ESCRITA (EE), EXPRESSÃO ORAL (EO), COMPREENSÃO ESCRITA (CE), COMPREENSÃO ORAL (CO) (P2).....	133
TABELA 29 - UNIDADES TEMÁTICAS E HABILIDADES EXPLORADAS	134
TABELA 30 - UNIDADES TEMÁTICAS, MICROTAREFAS E HABILIDADE UTILIZADAS.....	134
TABELA 31 - CATEGORIA F: MELHORIAS	135
TABELA 32 - CATEGORIA F: MELHORIAS	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS.....	61
QUADRO 2.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS NO CURSO DE PLE NO CELIN- UFPR DE 1996 A 2015	70
---	----

LISTA DE SIGLAS

AC	-	Análise de Conteúdo
AUGM	-	Associação das Universidades do Grupo Montevideo
AVA	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Banpesq	-	Banco de projetos de pesquisas
C3SL	-	Centro de Computação Científica e <i>Software</i> Livre
CALL	-	Computer Assisted Language Learning
CE	-	Compreensão Escrita
CEAD	-	Centro de Educação a Distância
Celin	-	Centro de Línguas e Interculturalidade
CelpeBras	-	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEPI	-	Curso de Espanhol – Português para intercâmbio
CO	-	Compreensão Oral
CRAPEL	-	Centro de Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Línguas
DELEM	-	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
EaD	-	Educação a Distância
EE	-	Expressão Escrita
ELT	-	Ensino de línguas por tarefas
EO	-	Expressão Oral
FLE	-	Francês Língua Estrangeira
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LANSAD	-	<i>Langues pour les spécialistes d'autres disciplines</i>
MEC	-	Ministério da Educação
MOOC	-	<i>Massive Open Online Course</i>
MOODLE	-	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MRE	-	Ministério das Relações Exteriores
NEAD	-	Núcleo de Educação a distância
PA	-	Pesquisa-ação
PEC-G	-	Programa de Estudante-Convênio de Graduação
PLE	-	Português como língua estrangeira
PLEaD	-	Português Língua Estrangeira a Distância
QCER	-	Quadro Comum Europeu de Referência
TA	-	Teoria da atividade

TBL	- <i>Task-based learning</i>
TIC	- Tecnologias da informação e comunicação
TICE	- Tecnologias da informação e comunicação para educação
TSC	- Teoria sócio-cultural
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
ZDP	- Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	26
2.1	RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ...	31
2.2	NOVAS RELAÇÕES COM O SABER: CONHECIMENTO COLETIVO	34
2.3	DIFERENTES PAPÉIS NO ENSINO APRENDIZAGEM	36
2.4	IMPLICAÇÕES DO USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	42
3	ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS	49
3.1	QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS, CELPEBRAS E ENSINO POR TAREFAS	49
3.2	TIPOLOGIAS E MODELO DE TAREFAS	54
3.3	ELT E GÊNEROS TEXTUAIS	60
4	PROJETO PLE EAD NO CELIN-UFPR	63
4.1	EXPERIÊNCIA DO USO DA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> NO CELIN-UFPR ..	63
4.1.1	Desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de alemão	64
4.1.2	Desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de francês	64
4.1.3	Desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de PLE	66
4.2	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CELIN-UFPR	67
4.3	O PROJETO PLEaD	70
4.3.1	2008-2012: primeira fase do projeto PLEaD no Celin-UFPR	73
4.3.2	2013-2014: dificuldades encontradas	75
4.3.2.1	Parcerias realizadas	76
4.3.3	2015: Curso piloto PLEaD	77
5	PERCURSO METODOLÓGICO	82
5.1	OBJETIVOS/PERGUNTAS DE PESQUISA	82
5.2	PESQUISA-AÇÃO	82
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA	93
5.4	INSTRUMENTOS	96
5.5	CRONOGRAMA DA PESQUISA	98
5.6	COLETA DE DADOS	99
6	A ELABORAÇÃO DE TAREFAS PARA O ENSINO DE PLE A DISTANCIA NO CELIN-UFPR	101

6.1	PONTO DE PARTIDA: MATERIAL DIDÁTICO	101
6.2	MATERIAL DIDÁTICO PRESENCIAL E EaD.....	110
6.2.1	Tecnologias utilizadas	112
6.3	COMPOSIÇÃO DO CURSO PLEaD	113
6.4	ENSINO POR TAREFAS NO CURSO PLEaD	114
7	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	118
7.1	ANÁLISE DE CONTEÚDO	118
7.2	QUESTIONÁRIO COMENTADO.....	119
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE 1 - RELATÓRIO DE MIGRAÇÃO PLEAD	155
	APÊNDICE 2 - RESUMO DOS ENCONTROS PLE EAD DE SETEMBRO A DEZEMBRO DE 2013	157
	APÊNDICE 3 - DIÁRIO DE BORDO DAS PROFESSORAS	166
	APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENCONTRO PRESENCIAL COM ALUNOS	176
	APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO INICIAL PLEAD PARA OS ALUNOS ...	182
	APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO PLEAD: RESPOSTAS DOS ALUNOS .	184
	APÊNDICE 7 - QUESTIONÁRIO PROFESSORA 2	186
	APÊNDICE 8 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES 1 E 2	192

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) é um programa de extensão denominado *Extensão universitária como espaço integrado para ensino e aprendizagem, pesquisa e formação de professores de línguas e culturas diversas*. Foi criado em 1995 e oferece mais de 20 cursos diferentes para a comunidade interna e externa à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e atende anualmente cerca de 7 mil alunos. Em 2016, os cursos que integram o programa são: alemão, árabe, chinês coreano espanhol, esperanto francês, grego, guarani, hebraico, história da África e línguas africanas, holandês, inglês, italiano, japonês, latim, norueguês, português como língua estrangeira, polonês, prática de textos acadêmicos, redação em língua portuguesa, ucraniano, russo e sânscrito. Além de oferecer cursos, o Centro serve como espaço de formação profissional inicial e continuada para graduandos em Letras da Universidade. O Celin-UFPR busca oportunizar aos alunos de Letras da UFPR o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, prática docente e estágio extracurricular. A capacitação dos graduandos em formação é supervisionada por professores da UFPR e professores experientes do corpo docente interno do Celin. A oferta de cursos de alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, polonês, russo e ucraniano pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM-UFPR) surgiu em 1976. Quando da criação do Celin-UFPR, em 1995, estes idiomas continuaram a ser ofertados e, ao longo destes 20 anos, outros cursos foram sendo agregados ao programa como coreano, sânscrito, yorubá, entre outros.

A partir de 2000, a demanda pelo ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) aumentou consideravelmente. No Celin-UFPR, o público predominantemente formado de alunos intercambistas provenientes de universidades estrangeiras conveniadas à UFPR está mudando. A visibilidade que ganhou o Brasil corrobora para a chegada de, não apenas estudantes, mas também turistas, expatriados e, mais recentemente, refugiados. Com isso, a forma de ensino de PLE no Celin-UFPR vem se transformando, especialmente porque neste Centro a abordagem de ensino procura atender a demanda de ensino de língua apresentada pelos alunos. Desta forma, cursos diferenciados se delineiam como ensino de português para asiáticos, preparatório para o exame de certificação em português

CelpeBras e também de Português Língua Estrangeira a Distância (PLEaD), projeto em que se localiza esta pesquisa.

As pesquisas relacionadas ao PLE são relativamente recentes e há diferentes nomenclaturas para se referir ao que, no Celin-UFPR, denominamos PLE. Catford (1959) introduz o conceito de língua secundária (L2). Essa nomenclatura relaciona-se ao conceito de línguas adquiridas após a língua primária (L1). Esses termos também foram usados por Stern (1983) que identifica o contexto de L2 quando o aluno não é falante nativo da língua que está aprendendo e a utiliza em contextos sociais, políticos ou econômicos. Segundo Almeida Filho (2005) é a língua na qual se constitui a identidade pessoal, cultural, étnica de uma pessoa. A partir deste conceito de L2 surge o Português como língua secundária (PL2 ou ainda Português como Segunda Língua (PSL). Segundo Almeida Filho (2007), as siglas PNAMAT (Português como Língua Não-Materna) e PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) são mais abrangentes e englobam as definições de segunda língua quanto como língua estrangeira. Ainda segundo Almeida Filho (2007), o termo Português como Língua Adicional (PLA) possui a mesma abrangência que o conceito de PFOL, pois estas nomenclaturas incluem outros contextos, como por exemplo, o português para falantes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A sigla PLA pode ainda denominar o Português como Língua de Acolhimento, quando o ensino e aprendizagem acontecem em condições de imigração por refúgio. Para este mesmo contexto, o Celin-UFPR desenvolve um projeto em que utiliza o termo Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). O termo PLE Português Língua Estrangeira (PLE) é definido por Almeida Filho (2005) como uma outra língua e cultura a ela associada em que se desenvolve um interesse particular institucionalizado em conhecê-la ou em aprender a usá-la, por exemplo, no contexto escolar. PLE é o termo utilizado no âmbito do Celin-UFPR desde sua criação como projeto de extensão e por isso, adotado neste trabalho.

O PLE é um dos projetos ministrados através de cursos presenciais desde o início do Celin-UFPR em 1995. Esta experiência tem gerado reflexões, pesquisas e novas propostas na área de ensino de PLE a exemplo de Santos (2014), Menezes (2015), Bosch (2015). Percebe-se o resultado positivo do trabalho desenvolvido pela equipe de PLE do Celin-UFPR através do reconhecimento de universidades e empresas estrangeiras que enviam, a cada ano, alunos para os cursos de PLE. É com base nesta experiência dos cursos presenciais que o Celin-UFPR procurou

desenvolver o projeto PLEaD. Uma observação importante a respeito das pesquisas desenvolvidas neste Centro é a respeito de Santos (2014) que é professora de PLE no Celin-UFPR desde 2005 e assessora da coordenação deste curso desde 2007. Possui formação em Letras Português – Inglês e é especialista em PLE. Santos desenvolveu sua pesquisa de mestrado no Celin-UFPR e por isso que suas contribuições são relevantes para este trabalho e serão apresentadas e discutidas nos capítulos seguintes.

O processo de internacionalização da UFPR contribui para que o intercâmbio de aluno e professores aumente através de acordos e convênios realizados pela UFPR com universidades estrangeiras. Um destes acordos é com a *Université Grenoble Stendhal-3*¹ iniciado em 2008 que possibilitou a iniciativa, favoreceu e impulsionou a criação do curso PLEaD no Celin-UFPR. Segundo Saltini et al. (2012) o curso é resultado do acordo de cooperação celebrado entre a UFPR e a *Université Stendhal- Grenoble / França*. As autoras esclarecem alguns detalhes do referido acordo:

Entre outros objetivos, o projeto Coopera prevê uma estreita cooperação entre a Universidade Federal do Paraná, a Universidade de Grenoble e o Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR para o ensino do português como língua estrangeira, para o desenvolvimento de pesquisas voltadas às ciências da linguagem, à didática, à formação de professores e à utilização das TICs no ensino do português como língua estrangeira a distância. (Saltini et al, 2012, p. 109)

Um dos objetivos do curso é oportunizar ao aluno da Universidade de Grenoble, contemplado pelo programa do mestrado bilateral, o aprendizado do português como língua estrangeira e cultura brasileira antes de sua chegada à UFPR.

Esta pesquisa visa discutir a elaboração de Unidades Temáticas (UT) para o curso PLEaD baseado no Ensino de Línguas por Tarefas (ELT) através de diferentes gêneros textuais. Esta proposta é também trabalhada nos cursos de PLE presenciais do Celin-UFPR. O processo envolveu, num primeiro momento, a investigação sobre a elaboração de unidades temáticas no ensino por tarefas (SANTOS, 2014, WILLIS,

¹ A iniciativa para o acordo iniciou em 2006 e foi formalizado no Diário Oficial da União (DOU) de 01 de abril de 2013. “Processo: 23075.028119/2012-11. Partícipes: Universidade Federal do Paraná e Université Stendhal Grenoble - Grenoble 3. Resumo do Objeto: Realização de duplo diploma na área de Letras/ área de concentração de estudos linguísticos. Data de assinatura: 14.03.2013. Vigência: até 30.09.2016. Assina pela UFPR: Zaki Akel Sobrinho -Reitor. Assina pela Université Stendhal Grenoble - Grenoble 3: Lise Dumasy - Reitor” (EXTRATO DE TERMO DE COOPERAÇÃO N 22/2013 - Pág. 49. Seção 3.)

1996) orientados pelo construto teórico do exame brasileiro de certificação de proficiência em português para estrangeiros, CelpeBras e pelos princípios descritos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) com vistas a promover o desenvolvimento de habilidades orais e escritas.

A criação do exame CelpeBras em 1998 influencia os cursos ministrados até então, gerando o que tem sido chamado na literatura por efeito retroativo em termos de conteúdos e níveis de aquisição de língua (SCARAMUCCI, 2004). O construto teórico do exame passa a ser um elemento norteador dos cursos presenciais do Celin-UFPR e, conseqüentemente, no curso a distância. Colocar o aprendiz como ator social que interage em diferentes situações através do ensino baseado em tarefas é um trabalho que se desenvolve nos cursos presenciais do Celin-UFPR (SANTOS, 2014) e se mostra pertinente para contextos a distância ambos ancorados na visão do uso da linguagem como interagir no mundo com propósito social. (BRASIL, 1998; CLARK, 2002; MARCUSCHI, 2002; SCARAMUCCI, 2006).

Baseado em Santos (2014), o presente estudo utilizou os critérios pontuados pela autora para cursos presenciais na elaboração das unidades temáticas do curso PLEaD na plataforma *moodle* relatando o processo de elaboração deste conteúdo.

A presente pesquisa detalha as diferenças e possíveis adequações nas propostas de tarefas para estes dois contextos: presencial e a distância. Seja em modalidade presencial ou a distância, a investigação teórica do curso como também de seu material didático se faz necessária para que a prática pedagógica possa refletir a abordagem proposta e a visão de linguagem a fim de alcançar os objetivos de forma colaborativa e independente.

Uma vez que a modalidade de ensino a distância é um projeto em andamento no PLE e pode também vir a ser uma modalidade de ensino nos diversos cursos ofertados pelo Celin-UFPR, esta pesquisa pretende se constituir em uma contribuição na área de elaboração de material didático para cursos a distância através da plataforma *moodle*, não somente no PLE, mas também em outros idiomas. A experiência possibilita que professores reflitam sobre a prática aplicada nesta pesquisa em seus contextos de trabalho cooperando para que projetos semelhantes aconteçam no Celin-UFPR nas diversas línguas. Como este é um projeto inédito no Celin-UFPR, o trabalho faz também um relato do projeto denominado inicialmente PLE EaD e da edição piloto do curso que foi ofertado no 1º semestre de 2015.

Este trabalho aborda a questão da interação mediada pelo computador. O Dicionário *Online Priberam da Língua Portuguesa* (DPLP, 2008-2013) define interação como “a influência recíproca de dois ou mais elementos. ” Segundo Leffa (2006b):

A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos. (LEFFA, 2006b, p. 175)

Em sala de aula, podemos dizer que existe a interação entre o professor, aluno, textos orais, escritos ou representações gráficas que compõem o material didático. É através destes textos que alunos e professores constroem conhecimento. Leffa (2006b) define cada um dos elementos da interação:

O texto é o objetivo fixo que será usado para a construção do significado. O aluno é a subjetividade, histórica e culturalmente constituída, que se modificará na medida em que conseguir construir o significado do texto. O professor é uma entidade virtual, que tentará auxiliar o aluno em suas necessidades, dentro da previsibilidade imposta pelo sistema computacional. (LEFFA, 2006b, p. 179)

É com esta acepção de texto, aluno e professor que a presente pesquisa se desenvolve. Ainda segundo o autor, “problema que se percebe é a dificuldade de se definir quem são e como são constituídos os participantes dessa interação. ” (LEFFA, 2006b, p. 177). Isso acontece por causa da dificuldade de delimitar o objeto quando se trata do conteúdo didático. Seriam as unidades temáticas extensões do professor uma vez que é ele quem desenvolve este material didático? Ao pensar na interação para contextos que utilizam recursos tecnológicos, a plataforma pode ser considerada um novo contexto em que a interação acontece e surgem questões como: quando o aluno está diante do computador realizando tarefas propostas pelo professor através de unidades temáticas, como diferenciar o enunciado da tarefa da voz do professor que compôs o material didático? Pois segundo Leffa (2006b), “o leitor, diante do texto, não interage com o texto, mas com o autor, ou uma representação deste. ” (LEFFA, 2006b, p. 184). Estabelecer esta diferença não é objetivo deste estudo. Neste trabalho, o entendimento é de que a interface tecnológica pode ampliar a ação do professor (LEFFA, 2006b) para uma construção colaborativa de conhecimento.

Leffa (2006b) cita Ellis (1999) para apresentar três tipos de interação: a interação interpessoal, intrapessoal e entre subjetividade e objeto. A interação interpessoal acontece quando lemos um texto e usamos, de forma interativa, em nossa mente, a habilidade para decodificar o texto escrito, o conhecimento da língua em que construímos significados juntamente com o conhecimento de mundo. A interação interpessoal acontece entre a subjetividade de uma pessoa e a de outra, num processo de comunicação, pode acontecer oralmente, numa interação face-a-face ou por meio escrito. A interação entre subjetividade e objeto acontece entre seres de natureza diferente, onde o objeto é considerado um participante da interação, fazendo parte do meio em que o sujeito está inserido (PIAGET, 1976² citado por LEFFA, 2006b)

Ao deparar com o universo da educação a distância, que pude perceber nos cursos presenciais do Celin-UFPR, interações orais ou escritas acontecem através das tarefas específicas propostas pelos professores, pois alunos e professores se encontram no mesmo espaço físico, a sala de aula. Num contexto de ensino a distância com uma ferramenta tipo *moodle* as formas de interação escrita antecedem as de interação oral. Quando participei do curso de Formação de Tutores para Educação a Distância do Núcleo de Educação a distância – NEAD - da UFPR de agosto a novembro de 2013, notei a ausência de interações orais. Este curso de extensão é ofertado na modalidade EaD pela UFPR e tem como objetivo capacitar profissionais para o desempenho da tutoria a distância não se tratando especificamente de cursos de línguas. O público-alvo deste curso é composto de professores, servidores da UFPR, professores das redes estadual e municipal de ensino e demais interessados. Como pré-requisito, é preciso ter diploma de curso superior e conhecimentos básicos de informática. Conforme os dados do relatório de atividades da UFPR (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2014), em 2014 houve 343 alunos matriculados para o curso. Conforme compartilhei no artigo *Português como língua estrangeira a distância (PLEaD): considerações sobre a elaboração do curso piloto e formação de professores*, (SHIBAYAMA; SANTOS, 2016), ao frequentar o curso de formação de tutores, percebi que as avaliações aconteceram em grande parte através de interações escritas, da mesma forma que as conversas com os outros colegas e com a professora, a entrega de atividades, a

² PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas; problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

participação em fóruns, a conversa em chat e a troca de mensagens. Havia a possibilidade de utilização de contato telefônico mas este recurso seria usado após a tentativa e insucesso das opções de chat, mensagens, fórum e e-mail. Com esta situação em mente, refletindo a respeito da possibilidade de ensinar uma língua estrangeira neste contexto, uma vez que explorar a oralidade é requisito importante no ensino de línguas, surgiu a questão: como trabalhar competências de expressão e compreensão oral em um ambiente virtual de aprendizagem de língua estrangeira a distância? E, na função de responsável pela oferta do curso a distância, ao organizar um curso de PLEaD no Celin-UFPR, outros questionamentos foram surgindo: (a) Quem ou o quê vai promover a interação para a construção do conhecimento no curso PLEaD?; (b) Como deve ser a formação dos professores/tutores, considerando que tutores de línguas estrangeiras de EaD precisam de uma formação diferenciada, pois necessitam trabalhar habilidades diversas, dentre elas a oralidade?; (c) Como explorar competências de expressão oral num ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dentro da abordagem de ensino por tarefas utilizadas nos cursos presenciais do Celin-UFPR?; (d) Do ponto de vista técnico, como utilizar as ferramentas que se colocam através dos AVAs de forma a explorar competências culturais, orais e escritas?; (e) Como elaborar conteúdos didáticos para o curso a distância que contemplem a mesma abordagem de ensino e aquisição de línguas dos cursos presenciais do PLE do Celin-UFPR?

Inicialmente, na primeira fase do projeto (2012-2013), a equipe era composta por: dois assessores de projeto pedagógico e administrativo do Celin-UFPR; dois professores produtores do material didático; dois professores responsáveis pela adequação do material para EaD; um estagiário de design para a busca de imagens, ilustrações e vídeos. Além disso, duas empresas privadas foram contratadas: uma para criação do curso no *moodle*, versão 2.6 e outra para hospedagem do curso. Em 2013, houve mudanças na estrutura da equipe do projeto de desenvolvimento do curso de PLE a distância do Celin-UFPR por motivos de orçamento e também de disponibilidade de tempo das pessoas envolvidas. As duas empresas privadas contratadas geravam custos mensais e por isso, houve a descontinuidade de contratação de tais serviços. Toda a equipe envolvida se desligou do projeto.

Foi neste momento que recebi a responsabilidade de dar continuidade a organização do curso a distância. Atuo como analista de projetos educacionais no Celin-UFPR desde 2008 e tenho formação em Comunicação Social e em Licenciatura

em Francês pela UFPR. Naquele momento, minha curta experiência como professora em cursos presenciais (dois anos no ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE) e 1 ano no PLE) pareceu ainda menor diante do compromisso assumido especialmente porque eu não tinha tido nenhuma experiência na estruturação e organização de um curso de língua estrangeira a distância. Foi quando começaram minhas reflexões e inquietações sobre este trabalho.

A atuação no Celin-UFPR como analista em assuntos educacionais permitiu coordenar o projeto PLEaD a partir de 2013. No Celin-UFPR, o projeto PLEaD se desenvolve com a seguinte estrutura:

- Direção do Celin-UFPR;
- Coordenação de PLE;
- Coordenador PLEaD;
- Professor conteudista que cria conteúdos para inserir na plataforma;
- Tutor que acompanha o desenvolvimento dos alunos no curso a cada semana;
- Técnico da plataforma *moodle* que busca e propõe soluções quando dificuldades técnicas são encontradas;
- Estagiário de design;
- Alunos.

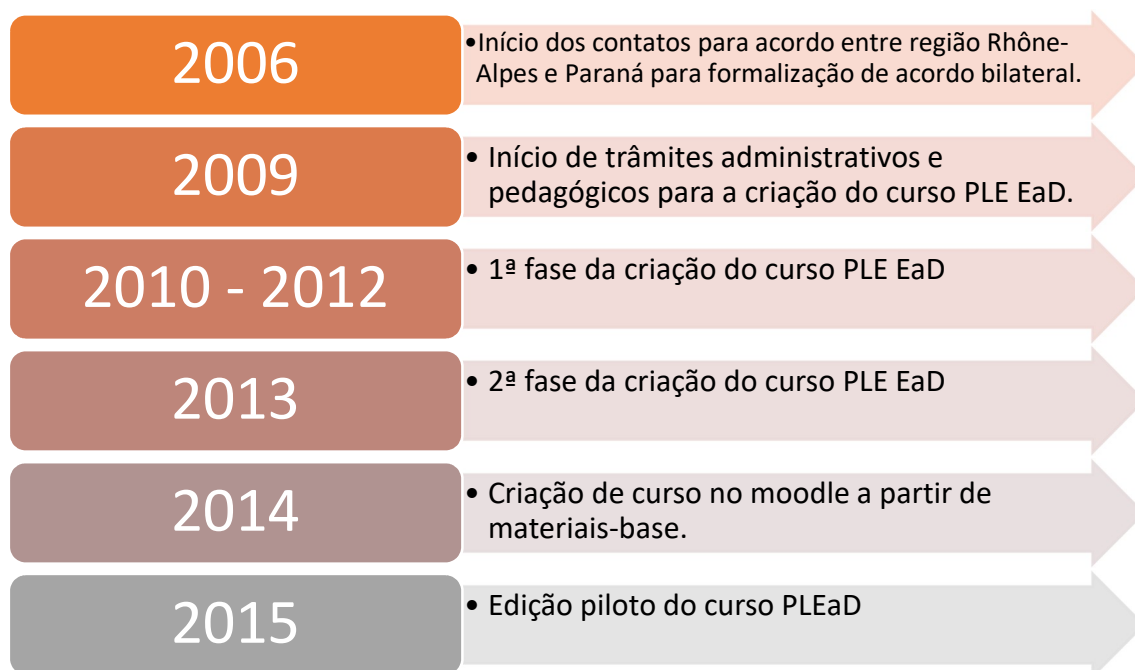
No projeto PLEaD, como pesquisadora autora deste trabalho, atuei nas funções de coordenador PLEaD, professor conteudista, técnico da plataforma e tutor. A ausência de profissionais envolvidos no projeto PLEaD me ocasionou um acúmulo de diferentes papéis e por isso, não houve dedicação exclusiva de um profissional para cada um destes papéis. O lado positivo, é que a função administrativa-pedagógica exigia a organização de diferentes documentos e pelo fato de terem sido redigidos por mim na função de coordenadora PLEaD, estes escritos foram utilizados para ilustrar o desenvolvimento da pesquisa. Alguns exemplos destes documentos são: relatórios para a coordenação de PLE e direção do Celin-UFPR, resumos de reuniões, e-mails, andamento dos trâmites para obtenção de parceria para uso da plataforma *moodle*, relatórios, chamadas para professores integrarem a equipe PLEaD, e-mails, modelo de declaração para alunos e professores entre outros. Como esta dissertação segue a metodologia da pesquisa-ação, a sobreposição destes papéis considerando o aspecto negativo citado, teve em si um saldo positivo, pois

permitiu aliar a teoria a práticas reflexivas seja em termos pedagógicos ou administrativos. Os alunos e professores participantes da pesquisa tinham ciência desta sobreposição de papéis e isto foi esclarecido desde o início da realização do curso piloto, momento no qual os dados foram coletados.

A motivação para a realização deste estudo surgiu das dificuldades enfrentadas na criação de um curso de língua estrangeira a distância no Celin-UFPR, tais como: instalação de uma plataforma e pré-requisitos técnicos necessários, construção de materiais didáticos apropriados, técnicos e professores capacitados para inserção das aulas na plataforma utilizada, capacitação de tutores para o andamento do curso, entre outros. Faço o relato da elaboração do material didático para o curso PLEaD à luz dos critérios propostos por Santos (2014), pesquisa desenvolvida no âmbito do Celin-UFPR para cursos de PLE presenciais.

Esta dissertação relata, portanto, a experiência de criação de um curso de língua estrangeira a distância e aborda o tema do ensino de português língua estrangeira por tarefas em contexto de ensino a distância. Introduzo o trabalho apresentando a proposta desta pesquisa. No capítulo dois faço um apanhado teórico a respeito da tecnologia e sua relação com os saberes. No capítulo três apresento fundamentos teóricos a respeito do ensino por tarefas mais especificamente em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. No capítulo quatro apresento o contexto da pesquisa no âmbito do Celin-UFPR, e etapas para a realização do curso piloto no 1º semestre/2015 que abrangem um período temporal de 2006 a 2015 conforme a Figura 1.

FIGURA 1 - CURSO PLEAD DECORRENTE DO ACORDO BILATERAL ENTRE UFPR E UNIVERSITÉ STENDHAL GRENOBLE 3, DE 2006 A 2015



FONTE: A autora, 2015

No capítulo 5 apresento os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada para a pesquisa e os instrumentos e coleta de dados. Na sequência, no capítulo 6 descrevo as etapas para a elaboração de tarefas para o curso piloto realizado. No capítulo 7 faço a análise de dados e finalmente, apresento as considerações finais como também as questões que surgiram ao longo do caminho da pesquisa abrindo novas possibilidades de pesquisas.

2 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

É certa a presença da tecnologia nos diversos ambientes no momento contemporâneo. Ela se alastra, a cada dia, em diversas áreas e de maneira mais significativa, e a área de educação é uma delas. Os contextos específicos em que acontecem os processos de ensino aprendizagem³ como escolas, faculdades, universidades, centros de línguas entre outros colocam-se como instituições importantes neste processo, pois são os locais onde os sujeitos estabelecem relações sociais uns com os outros. Ao se falar em uso da tecnologia na área de educação, logo pensamos na educação a distância.

A educação a distância no Brasil é definida oficialmente no decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Segundo levantamento feito pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEaD), em sua edição de 2008, um em cada 73 brasileiros estuda a distância e os cursos voltados para profissionalização por EaD tem crescido em número e motivado projetos nacionais. Conforme dados do Censo de Educação Superior 2012 divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), “no período 2011-2012, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos a distância.” (BRASIL, 2012). O site www.ead.com.br⁴ publicou uma notícia colocando a UAB - Universidade Aberta do Brasil como principal incentivadora da expansão EAD. Este programa é uma iniciativa do MEC e foi criada com o objetivo ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Existem, além da educação superior, cursos profissionalizantes, preparatórios para concursos, formações para professores, cursos de línguas.

³ Há teóricos que fazem a distinção em relação ao termo aquisição e aprendizagem. A autora deste trabalho entende que são processos que podem acontecer simultaneamente, por isso, nesta pesquisa os termos são aquisição e aprendizagem são utilizados conforme o entendimento do nível de consciência do processo em que o aprendente está inserido.

⁴ A expansão do EAD (ensino a distância) no Brasil. Disponível em <<http://www.ead.com.br/ead/expansao-ead-brasil.html>> Acesso em 31 jan. 2016

O Censo do Ensino Superior no Brasil, de 2013, apontou a existência de mais de 1,2 mil cursos superiores oferecidos a distância. Este número representa mais de 15% de todas as matrículas de cursos de graduação. Em 2003, havia apenas 52 cursos EaD reconhecidos pelo MEC. Conforme os dados apresentados pelos censos do MEC, o ensino a distância é a modalidade de ensino que mais cresce atualmente no Brasil, cresce mais que a formação presencial.

Em relação às políticas públicas brasileiras voltadas para a educação, a partir da entrada em vigor da lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996) e mais especificamente através do decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância foi caracterizada como modalidade educacional. O crescimento da Educação a distância (EaD) no Brasil apresenta-se como positivo por viabilizar mais uma modalidade de educação, mas esse contexto traz consigo uma questão: a necessidade de formar profissionais qualificados nas mais diversas áreas para atender a esta demanda, professores conteudistas, responsáveis pela criação do conteúdo didático a ser disponibilizado nas plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), professores tutores, profissionais que estão em contato com os alunos através da plataforma de aprendizagem ou AVA.

As iniciativas de políticas públicas contribuem para o aumento da oferta e demanda de cursos de EaD gerando uma necessidade de tutores especialmente preparados para esta modalidade. Este cenário no panorama educacional brasileiro pode ser percebido em diferentes contextos, cada qual com suas particularidades, e também, especificamente, no Celin-UFPR na organização de um curso de língua estrangeira a distância. O florescimento desta modalidade traz consigo diversas demandas para a organização, planejamento, criação e ofertas de cursos a distância. Para que estes cursos tenham uma proposta de qualidade, é fundamental a formação de profissionais capacitados para atuar nestes contextos. Este processo envolve profissionais de diversas áreas como: informática, educação, design gráfico e instrucional entre outros. Igualmente importante é a formação de professores e educadores para atuarem nestes novos cenários que se delineiam. O processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos e as interações que permeiam estas relações acompanham também as mudanças oriundas do uso da tecnologia no cotidiano.

No contexto EaD, as relações de ensino e aprendizagem contam com mais alternativas de recursos tecnológicos como computador, *smartphone* e *tablet*

ampliando, desta forma, as possibilidades de ensinar e aprender. Leffa e Heemann (2014) exemplificam esta questão:

(...) os objetos, usados como recursos de aprendizagem, estão também se transformando em máquinas complexas, indo do lápis ao computador, trazendo, como consequência, aumento na curva de aprendizagem para o aluno e mais ainda para o professor. Ao lado do livro e do papel, estão surgindo outros suportes de conteúdo, capazes de armazenar não só textos e imagens estáticas, mas também áudio e vídeo, a um preço que representa uma fração do custo de um livro e com a capacidade de funcionar em rede, fazendo a ponte entre enunciador e enunciatário, propiciando condições para se comunicarem nas quatro habilidades da língua: escuta, fala, leitura e escrita. (LEFFA, HEEMANN, 2014, p. 19)

Schultz (2012) aponta dificuldades a se vencer para uma utilização otimizada das tecnologias na educação. A primeira se relaciona com a acessibilidade, pois, segundo a autora, temos um modelo de pirâmide social que se repete no universo virtual. É importante pensarmos em políticas de conexão que incluam máquinas, conexão à internet, velocidade de acesso e apropriação criativa dos meios digitais.

Ainda em seus apontamentos, Schultz (2012) ressalta o interesse de grupos econômicos na EaD que, ao perceberem nesta modalidade um mercado rentável, investiram em instituições educacionais informatizadas com a crença de que as novas tecnologias poderiam solucionar rapidamente os problemas do ensino. Este fato contribui para que da EaD ter sido bastante ofertada por Instituições particulares, comprometendo, por vezes, a qualidade dos cursos oferecidos.

Observações importantes foram feitas por Clark (1983) ao comparar mídias a “meros veículos que oferecem instrução, mas não influenciam o desempenho do aluno⁵” (p. 445). Isso significa dizer que a tecnologia pode ser utilizada para disponibilizar conteúdos, mas é um veículo e não tem um fim em si mesmo. Utilizar tecnologia não garante a aprendizagem do aluno. Da maneira como é utilizada pode vir ou não a contribuir neste processo.

Segundo Paiva (2008), como toda ideia nova, uma nova ferramenta, enfrentam resistências iniciais.

Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. (PAIVA, 2008, p. 1)

⁵ “mere vehicles that deliver instruction but do not influence student achievement” (Clark, 1983, p. 445).

Na área de língua estrangeira não é diferente. O desconhecimento da modalidade, num primeiro momento, leva a acreditar que não funciona. Além disso, o próprio contexto em que surge a modalidade carrega um preconceito. Leffa (2013a) ilustra esta questão citando o exemplo do curso por correspondência:

afirmar que se tinha feito um curso por correspondência era admitir que não se tinha a competência esperada numa determinada área. Essa desqualificação provavelmente tenha contribuído para que a EaD ainda seja vista por algumas pessoas como educação de segunda classe. (LEFFA, 2013a, p. 23)

É neste percurso que a educação a distância constrói sua história, não sem dificuldades, quebrando barreiras com experiências bem-sucedidas no Brasil e no exterior, como por exemplo:

- Universidade Aberta do Brasil – UAB - que promove o ensino superior através da modalidade a distância. Foi instituída pelo decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” (BRASIL, 2006)
- Recursos Educacionais Abertos – REA:

REA são materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (DECLARAÇÃO DE PARIS SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS, 2012)

- *Massive Open Online Course* - MOOC - que pode ser traduzido por “cursos abertos online e massivos”, cursos de nível universitário transmitidos na internet, gratuitos e de livre acesso. Não é exigido nenhum pré-requisito dos participantes e estes podem variar de alguns milhares à 100.000. (UNIVERSITÉ DE GENÈVE)

Três exemplos relacionados à área de línguas estrangeiras são:

- *Le français en (première) ligne*: projeto desenvolvido pela Universidade *Sthendal Grenoble 3* em parceria com outras universidades. Propõe o ensino

de francês na modalidade a distância e funciona como um espaço de formação de professores de FLE com o uso de tecnologias, TICE. (MANGENOT, ZOUROU, 2008)

- O ambiente digital de aprendizagem desenvolvido pelo Centro de Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Línguas – CRAPEL. Este espaço foi criado com objetivo de reunir elementos característicos dos centros de recursos de línguas para construir um dispositivo auto-dirigido de inglês. (COSTA, 2015)
- Curso de Espanhol – Português para intercâmbio - CEPI - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O curso tem como objetivo “proporcionar o ensino de línguas adicionais (Espanhol e Português) a participantes de programas de intercâmbio acadêmico das universidades que constituem a Associação de Universidades Grupo Montevideu.” (Salão de Graduação, 2009). Segundo Bulla, Lemos e Schlatter (2012) este curso parte de uma proposta teórica da língua como ação social (CLARK, 2002), gêneros discursivos e ensino por tarefas.

No livro *Cibercultura*, Lévy (1999) pontua que a cultura resultante da utilização da internet trouxe consigo novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Isto significa que a tecnologia digital tem alterado nosso modo de pensar e os elementos que constituem um sistema de ensino a distância tais como: plataforma de ensino, material didático e profissionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, precisam acompanhar estas mudanças. O processo de ensino e aprendizagem passa a apresentar características particulares e os professores não podem ser responsáveis somente pela difusão de conhecimentos que, nesta nova cultura, pode ser feita de maneira mais eficaz através da internet. Nas palavras de Preti (2000), a EaD se situa como prática educativa mediadora não tendo um fim em si mesma, mas se propõe a objetivos como a autonomia e emancipação, temas amplamente abordados por Freire (1983) e sua pedagogia libertária. Segundo Lévy:

Hoje, os conhecimentos não apenas evoluem muito rapidamente, mas, sobretudo, comandam a transformação das outras esferas da vida coletiva”, especialmente no que diz respeito às novas tecnologias de informações (Lévy, 1995, p. 103-104).

Conforme pontua Lévy, se o uso da tecnologia acarretou uma mudança na relação com o saber, quais mudanças são estas e em que estas implicam? Discorro

sobre o tema nas seções 2.2 e 2.3, porém antes, na seção 2.1, apresento um breve resgate histórico do ensino e aprendizagem de línguas.

2.1 RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O ensino-aprendizagem voltado para o ensino de línguas teve em seu percurso diversos métodos e abordagens aplicadas. Em cada momento, a ênfase foi dada ao desenvolvimento de diferentes habilidades relacionadas à língua e esta escolha foi bastante orientada pela concepção de língua adotada. Esta concepção permitiu também o desempenho de diferentes funções pelos professores e alunos.

Apenas fazendo a diferenciação dos termos abordagem e método, a abordagem, também tratada como metodologia é, conforme Leffa (1988), o termo mais abrangente e envolve os pressupostos teóricos sobre a língua e aprendizagem. Já o método tem uma abrangência menor podendo estar contida dentro de uma abordagem. Trata-se mais das normas de aplicação desses pressupostos.

Para este resgate histórico, parto das abordagens a partir do início do século XIX. Surge no início daquele século, a abordagem da gramática e da tradução. Por ser um momento histórico de reformulação das regras de gramática a ênfase desta abordagem reside na forma escrita da língua. A oralidade é pouco trabalhada e as explicações sobre a gramática é feita na língua materna do aluno. (LEFFA, 1988)

No final do século XIX surge a abordagem direta, mais conhecida como método direto. Apesar de ser chamada de método, trata-se de uma abordagem. A ideia é de que o aluno deve ser exposto diretamente à língua a ser aprendida e, portanto, valoriza a oralidade. Há o uso de diálogos situacionais. Posteriormente, surge a abordagem para a leitura também denominada método da leitura que promove a leitura valorizando a habilidade de compreensão escrita.

Ao percorrer o trajeto do ensino de línguas, percebe-se que as abordagens foram desenvolvidas e aplicadas em resposta à abordagem anterior. O que ocorreu foi que as abordagens aplicadas até aquele momento da história foram criticadas por estudiosos da época por valorizar apenas uma das habilidades da comunicação.

O avanço das teorias linguísticas e de ensino aprendizagem permitiu a proposta da abordagem oral ou audiolingual que dá ênfase a oralidade da linguagem com orientação behaviorista. Nesta perspectiva, surgem métodos como o método funcional em que o conteúdo era determinado por funções a serem realizadas como

se apresentar, pedir desculpas e cumprimentar e método situacional em que o conteúdo era definido pelos eventos que seriam realizados como “no restaurante”, “na loja”. Essa também foi desaprovada por alguns estudiosos, mas apesar de tantos julgamentos, os linguistas não dispunham de propostas que viessem de encontro ao que procuravam. Talvez a resposta não estivesse na abordagem, mas sim, na concepção do que seria aprender uma língua. Num imaginário perfeito, pensava-se que poderia existir uma forma ideal de ensinar em que todos aprenderiam.

Dando um salto cronológico, com o avanço das pesquisas se desenvolve, então, a linguística estruturalista de Bloomfield e a gramática gerativo-transformacional de Chomsky (LEFFA, 1988). Estes linguistas se concentravam no código da língua, analisada até o nível da frase. Já na Europa se desenvolvia a análise do texto seja oral ou escrito e o contexto em que o texto era produzido e interpretado. “A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.” (LEFFA, 1988, p.230). A partir do contexto desta nova visão e língua surge a abordagem comunicativa. Esta abordagem propõe uma aprendizagem que se preocupa com conteúdos e também com as técnicas utilizadas em aula para que este processo aconteça. A abordagem comunicativa tem o foco no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos que aprendem esta língua e utiliza, em grande parte, textos autênticos para realizar atividades e tarefas de real interesse do aluno explorando para isso diversas habilidades de comunicação. (ALMEIDA FILHO, 1993)

Na sequência da abordagem comunicativa, houve um questionamento dos métodos e nasce então a era pós-método, definida por Leffa como um “reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer” (2012, p.391). Diante disso, o professor tem a possibilidade de definir, orientado pela sua reflexão e pesquisa, o seu fazer pedagógico. (SCHÖN, 1995; THIOLLENT, 2011; LEFFA, 2012).

A visão de uma proposta aplicável a todos os contextos dá lugar a uma prática diversificada definida conforme a particularidade de cada contexto. Brown (2001) apresenta a proposta de ensino e aprendizagem por princípios planejados e definidos para uma atividade docente coerente. Nesta perspectiva, cada professor de língua estrangeira tem a consciência de que cabe a ele desenvolver sua própria proposta para planejar e promover o ensino conforme o contexto de sala de aula, alunos,

material didático entre outros de forma que atenda às necessidades deste grupo. O ensino por princípios tem uma proposta próxima ao que se denomina pós-método.

Kumaravadivelu (2001, 2006) apresenta três parâmetros pedagógicos a serem considerados em um contexto de ensino e aprendizagem: a) Particularidade: atenção às necessidades, experiências e saberes locais para um ensino significativo; b) Praticidade: relações que se estabelecem entre teoria e prática, ou seja, a conexão entre as discussões de especialistas e pesquisadores e a habilidade do professor de monitorar sua própria ação pedagógica; c) Possibilidade: transformação no sentido defendido por Freire (1983), potencialidade dos alunos, seus saberes, suas identidades socioculturais. No pós-método, segundo a professora Antonieta Celani (2009), “não existe um método perfeito, até porque a eficácia depende do objetivo da pessoa ao aprender um idioma. A saída agora é entender por quê, para quê, como e o que ensinar - nessa exata ordem.”

Paralelamente ao desenvolvimento dos métodos e abordagens no ensino de línguas acontece a expansão do uso das tecnologias na educação. As diferentes tecnologias vêm acompanhando e integrando-se a estas abordagens permitindo a construção de novas formas de ensinar e aprender. O uso da tecnologia como a fita K-7 e gravador no método audiolingual vai se ampliando e ganhando espaço através do uso de áudios e vídeos nas abordagens diretas e de leitura. Na abordagem comunicativa e pós-método, com a chegada do computador e posteriormente da internet, surgem cursos, aplicativos, redes sociais oportunizando o surgimento de cursos que fazem uso destas tecnologias, cursos que as utilizam de forma híbrida, ou seja, o aluno realiza o curso em parte presencialmente e em parte na modalidade a distância e enfim, surge a modalidade EaD.

Existem diferentes cursos a distância cada um refletindo a abordagem teórica que lhe dão suporte. Na internet, pode-se encontrar cursos utilizando, por exemplo, métodos ao estilo gramática e tradução que utilizam exercícios auto-corretivos de resposta automática. No Brasil, com a criação de plataformas de ensino como o *moodle* é possível elaborar um projeto de EaD em que o ensino-aprendizagem acontece de forma colaborativa, uma proposta pedagógica consolidada na modalidade presencial, mas ainda pouco explorada na modalidade EaD.

Em termos de nomenclatura faço a diferenciação entre plataforma e ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Entendo AVA como um espaço criado para interações

sociais que podem ter objetivos diversos, neste caso, educativo. Segundo Valentini e Soares AVA é:

um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre, ou em torno, de um objeto de conhecimento: um lugar na Web, “cenários onde as pessoas interagem”, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica. O fundamental não é a interface em si mesma, mas o que os interagentes fazem com essa interface. Nesse sentido, o plano pedagógico que sustenta a configuração do ambiente é fundamental para que o ambiente possa ser um espaço onde os interagentes se construam como elementos ativos, coautores do processo de aprendizagem. (VALENTINI e SOARES, 2010, p.15).

Para a construção deste espaço de interação social, podem ser utilizadas diferentes tecnologias, dentre elas, as plataformas. A plataforma educativa utilizada para criar um AVA neste trabalho foi o *moodle*. Mais informações sobre esta plataforma são pontuadas na seção 6.2.1 deste trabalho: *Tecnologias utilizadas*.

É importante ressaltar que, apesar das transformações oriundas do uso da tecnologia no ensino, ao tratar do tema da educação a distância lidamos com uma modalidade e não com uma metodologia. Segundo Preti (2000, p.2):

Fazer esta diferenciação é fundamental, para não cairmos na crença de que estamos atuando num campo totalmente diferente, num sistema de educação paralela, substitutivo ao que já existe. Esta modalidade embasa-se em teorias, concepções e metodologias que dão também sustentação à educação presencial.

Em relação à perspectiva social, Ferreira (2000) posiciona a EaD como qualquer modalidade de educação e, portanto, precisa realizar-se como uma prática social significativa em relação aos princípios filosóficos do projeto pedagógico elaborado e planejado de forma a atender requisitos como autonomia, respeito à liberdade e razão.

A seguir, apresento algumas relações entre o conhecimento, tecnologia e ensino.

2.2 NOVAS RELAÇÕES COM O SABER: CONHECIMENTO COLETIVO

Lévy (1999) faz apontamentos sobre o uso das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativas e sua relação com o saber. Ele discorre sobre uma

inteligência coletiva na dimensão do conhecimento, no campo político-social e o econômico. Em relação ao campo saber, defende uma nova maneira de construir o conhecimento. Segundo o autor, “novos espaços nascem das interações entre as pessoas” (LÉVY, 1999, p. 125). Este novo espaço foi chamado pelo autor de espaço antropológico. Neste lugar, o saber é o centro do novo espaço antropológico que a humanidade está iniciando (LÉVY, 1999, p. 12). Com base neste entendimento de espaço antropológico Lévy (1995) aponta para uma direção em que o conhecimento é partilhado por todos, ou seja, cada um sabe um pouco sobre alguma coisa. Em 2002, Leffa fez apontamentos semelhantes ao afirmar que:

as máquinas atuais estão mudando a inteligência, de algo que sempre foi um atributo exclusivo da nossa individualidade mais íntima para algo que pode ser conectado com o exterior, fazendo com que a inteligência deixe de ser individual para ser coletiva. (LEFFA, 2002, P.97)

Um conceito que contribui para esta nova noção de coletividade do conhecimento é a definição de *web*. A *World Wide Web* (www), rede de alcance mundial ou *web*, se define pelo sistema de páginas interligadas disponíveis na internet (TREIN e SCHLEMMER, 2009). Esta rede foi criada em 1989 pelo professor, físico e cientista da computação Tim Berners. Também chamada de *web* 1.0, esta grande rede possui como principal característica a disponibilização da informação em forma de texto, acessível por qualquer computador com conexão à internet. Na concepção de *web* 1.0, os sujeitos são consumidores desta informação. O termo *Web* 2.0 foi utilizado pela primeira vez, durante uma conferência por Tim O'Reilly, da *O'Reilly Media* em 2004. O termo surge como uma nova forma de ver a rede mundial de computadores (O'REILLY, 2005). O conceito 2.0 entende a *web* como uma plataforma de interação, colaboração e da cooperação entre os usuários (TREIN e SCHLEMMER, 2009). Estes conceitos acarretam numa mudança em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Se na *web* 1.0, o aprendiz era visto como receptor de informações, num processo de transferência de conhecimento, agora passar a ser um agente de interações num processo colaborativo de construção de sentidos. Este posicionamento do sujeito diante da *web* traz também mudanças para o papel do aluno em cursos mediados pela tecnologia uma vez que suas atribuições mudam, pois o aluno não é mais um receptor de conteúdos mas um agente construtor do próprio conhecimento. Leffa (2002) afirma que diferentemente do rádio, jornal e

televisão, “a internet incorporou as características do telefone, tornando o internauta não apenas receptor, mas também emissor da informação.” (LEFFA, 2002, p.103)

A seguir, apresento algumas consequências desta visão de ensino nos diferentes papéis envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

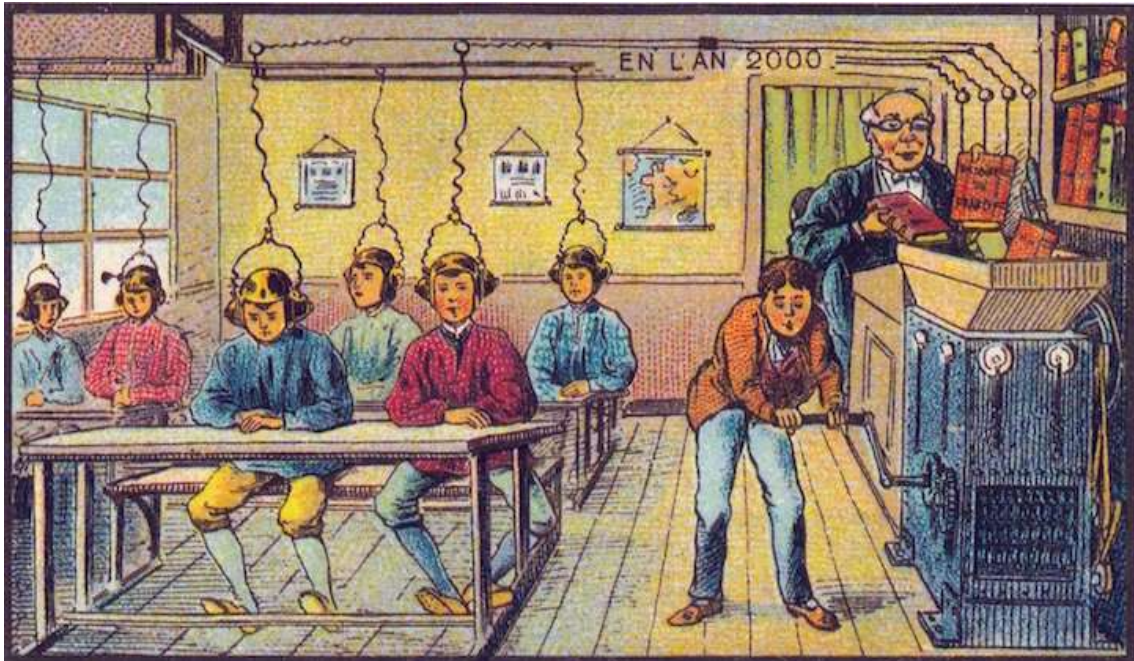
2.3 DIFERENTES PAPÉIS NO ENSINO APRENDIZAGEM

Segundo Preti (1996), pensar na formação profissional recorrendo a uma nova modalidade de educação, a EaD, é também colocar em foco a preocupação com o novo tipo de educador que vai desempenhar funções específicas para as quais ele não foi preparado. A maioria dos educadores da atualidade foi formada em sistemas convencionais e agora são requisitados a desempenhar funções diferentes/específicas. Segundo o autor:

Este “novo educador” deverá conhecer as características, necessidades e demandas do alunado, formar-se nas técnicas específicas do modelo a distância, desenvolver atitudes orientadoras e de respeito à personalidade dos estudantes e dar-se conta de que sua função é formar adultos para uma realidade cultural e técnica em constante transformação. O autor chama a atenção que, para emergir esse novo educador e se consolidarem trabalhos e experiências em EaD, é necessário que haja um trabalho de cooperação entre todos os integrantes da equipe, que cada um reconheça suas limitações, que esteja aberto ao diálogo, disposto a construir novos caminhos, reconhecendo as falhas (PRETI, 1996, p.28).

A eficácia dos projetos pedagógicos depende em grande parte da formação, competência e atitudes dos docentes.

FIGURA 2 - A FRANÇA NO ANO 2000



FONTE: THE PUBLIC DOMAIN REVIEW

Freire (1983) ilustra um modelo que utiliza estes conceitos através do exemplo da educação bancária. No exemplo, o conhecimento flui do professor para o aluno, como se o primeiro fosse detentor de todo o saber. A figura 2 ilustra este pensamento.

A ilustração faz parte de uma coleção chamada *"France in the year 2000"* produzida por Jean-Marc Côté e colegas entre os anos de 1899 e 1910. Estas imagens foram utilizadas em caixas de cigarro e em cartões postais. Isaac Asimov reuniu estas ilustrações e publicou no livro *Futuredays: A Nineteenth Century Vision of the Year 2000*. Apesar da imagem refletir a ambientação no século XIX, a ilustração apresenta a ideia da tecnologia sendo utilizada como uma abordagem tradicional de transferência de conhecimento. A máquina representando a tecnologia sendo utilizada na educação. A imagem (FIGURA 2) ilustra a educação bancária de Freire. Conforme o autor (FREIRE, 1983, p.74): "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

A Figura 2 representa ainda a proposta de ensino sem interação, apenas transferência de conteúdos, no conceito *web 1.0*. No momento contemporâneo, década de 2010, mais especificamente no âmbito das tecnologias no ensino, esta relação de professores, alunos e conhecimento pode ser diferente. Dentro de uma perspectiva de trabalho em conjunto, aluno é um agente de sua aprendizagem. Leffa (2012) apresenta o papel do aluno no contexto *web 2.0*:

A facilidade de acesso à informação, a disponibilidade de uma plateia global, sem restrições de fronteiras geográficas, a emergência de fenômenos como a Web 2.0 e as redes sociais que cobrem o planeta são todos fatores que podem contribuir para tornar o aluno agente de sua própria aprendizagem; deixa de ser apenas o depositário da informação na visão da educação bancária criticada por Paulo Freire (FREIRE, 1983), já há tanto tempo superada, mas que ainda tende a persistir. (LEFFA, 2012, p. 401)

Paiva (1999) defende uma proposta semelhante em relação aos papéis desempenhados na EaD em uma proposta colaborativa:

(...) o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem com direito de trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interação com seus colegas e com o professor. O professor deixa de ser o dono do saber e o controlador da aprendizagem para ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo. O conhecimento passa a ser construído socialmente e assume o papel central no processo da aprendizagem (PAIVA, 1999, p. 42).

Para explicar a EaD, Preti (1996) diferencia elementos que a constituem, suas características e componentes para a organização de um sistema em EaD que podem ser visualizados na Tabela 1.

TABELA 1 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS, CARACTERÍSTICAS E COMPONENTES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM SISTEMA EM EAD

Elementos constitutivos	Características da EaD	Componentes da organização do sistema em EaD
<ul style="list-style-type: none"> - separação física entre professor e aluno - estudo individualizado e independente; - processo de ensino-aprendizagem mediatizado; - uso de tecnologias; - comunicação bidirecional. 	<ul style="list-style-type: none"> - abertura; - flexibilidade; - adaptação; - eficácia; - formação permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> - aluno; - professores especialistas; - tutores; - material didático; - Centro de Educação a Distância (CEAD).

FONTE: Baseado em Preti (1996).

Nos elementos constitutivos, existe a separação física entre professor e aluno, pois a aprendizagem acontece no espaço mediado virtualmente onde o aluno é um agente do próprio conhecimento. O processo de ensino aprendizagem mediatizado acontece neste espaço através do uso de tecnologias promovendo a comunicação bidirecional em que o estudante é visto não apenas como receptor de informações, mas buscam-se estabelecer relações dialogais, participativas.

Os componentes da organização de um sistema em EaD são semelhantes aos sistemas presenciais. O aluno é um adulto que aprende. Garcia Aretio (1996) define este aluno adulto como o ator principal do fazer educativo e sujeito em função do qual se organiza todo o processo de ensino-aprendizagem enfatizando que conhecer seus estilos de aprendizagem, sua motivação, é imprescindível para um bom desempenho da ação educativa.

A principal diferença reside no papel do professor. Na EaD existem o que Preti (1996) denominou professores especialistas e tutores. O aluno é acompanhado de tutores que podem ou não ser especialistas na área de conhecimento do curso, (o autor falava de cursos EaD em geral, não trata especificamente de cursos de línguas a distância) com a função de acompanhar e apoiar os estudantes no processo de aprendizagem e os professores especialistas são responsáveis pelo curso ou disciplina. O material didático é elaborado pelos professores especialistas, constitui um elo de diálogo do estudante com o professor e funciona como mediador do processo de aprendizagem. Segundo Preti (1996), o Centro de Educação a Distância (CEAD) é formado de uma equipe de especialistas em EAD, tecnologia educacional, comunicação e multimídia que oferece suporte para o funcionamento do sistema de EAD.

SILVA (1999) fala sobre a multiplicidade de papéis do professor na modalidade EaD conforme 4 categorias que seguem:

- Professor-autor de materiais didáticos: é o professor que elabora os materiais didáticos que serão disponibilizados de forma escrita nos ambientes virtuais de aprendizagem.
- Professor-revisor de conteúdo: é o professor responsável pela revisão do texto. Esse papel pode ser realizado por assessores linguísticos e mediadores pedagógicos.
- Professor-orientador de percursos de aprendizagem: esse professor faz o acompanhamento dos percursos de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de gerenciar o trabalho dos tutores. Ele atua colaborativamente com os tutores para estimular a aprendizagem dos educandos.
- Professor-tutor: é o professor que dialoga com os alunos, utilizando recursos de interação como: chats, fóruns de discussão a fim de orientar os alunos no processo de aprendizagem mediado pelo AVA. O tutor tira dúvidas dos alunos atuando na mediação da aprendizagem dos aprendentes.

As características, elementos constitutivos e componentes na organização do sistema EaD devem ser repensados para *web 2.0*. O docente em EaD necessita de especialistas em diversos campos de conhecimento, com os quais divide e compartilha o seu trabalho, como: especialistas em conteúdos específicos, especialistas em produção de material didático, técnicos em informática e comunicação, tutores. Essa divisão do trabalho é necessária devido à complexidade das funções dessa modalidade (GARCIA ARETIO, 1996).

Um cenário de EaD necessita de ações específicas por parte dos tutores de forma que leve em conta suas características. Moore e Kearsley (2007, p. 2) caracterizam a EaD como:

(...)o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE, KEARSLEY, 2007, p.2)

Lévy (1999) discorre sobre os papéis de alunos e professores com a internet:

As últimas informações atualizadas tornam-se fácil e diretamente acessíveis através dos bancos de dados on-line e da *World Wide Web*. Os estudantes podem participar de conferências eletrônicas desterritorializadas nas quais intervêm os melhores pesquisadores de sua disciplina. A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999 p.171)

Conforme Shibayama e Santos, “ a pedagogia pós-método possibilita que o professor-pesquisador, neste caso, o tutor, possa articular teoria e prática conforme as diferentes realidades locais em que a aprendizagem EaD ocorre” (2015, p. 283).

A maioria dos contextos educativos presenciais tem no professor, um elemento primordial, mas, num curso a distância, na perspectiva de ensino proposta neste trabalho o papel do professor é como ajudador, facilitador, mediador da aprendizagem. Isto quer dizer que o foco do ensino aprendizagem não se encontra exatamente no professor, mas também em outros elementos como plataforma de ensino, material didático, alunos, entre outros. No contexto a distância, os recursos

tecnológicos contribuem para realizar o papel que em cursos presenciais é realizado, em grande parte, pelo professor. O material didático, por exemplo, elaborado pelo professor conteudista, contém, em grande parte, os conteúdos que o professor presencial apresentaria em sala de aula, ou seja, o conhecimento é disponibilizado de outras formas, seja através de textos escritos ou orais.

Em uma perspectiva de ensino e aprendizagem como construção coletiva e o indivíduo como um ser social, a aprendizagem acontece também através da interação. Assim, num curso a distância uma das atribuições do tutor seria a de promover a interação com os alunos ou grupo de alunos. Conforme a colocação de De Mello e Teixeira (2011, p. 3):

(...) a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite.

Segundo Garcia, Aretio (1996), o estudante é o sujeito principal de todo o fazer educativo e em função dele é que se organiza todo o processo de ensino-aprendizagem. Conhecer-lo em seus estilos de aprendizagem, em sua motivação, é imprescindível para um bom desempenho da ação educativa. Os sistemas de ensino a distância geralmente atendem a um público adulto que aprende e se manifesta de modo diferente da criança, do adolescente e do adulto jovem.

Na EaD, a prática da docência não é direta, utilizam-se recursos técnicos, mais ou menos sofisticados para possibilitar a comunicação bidirecional. Essa docência deverá ser realizada de modo a potencializar, a motivar, a estimular a aprendizagem independente de um adulto. (GARCIA ARETIO, 1996).

O uso de uma plataforma de ensino a distância aliado às mudanças nas formas de construção de conhecimento e papel de professores e alunos na abordagem comunicativa e pós-método podem compor uma proposta de ensino colaborativa. A tecnologia pode ser utilizada de forma que o professor tenha um papel de orientador e moderador de um conhecimento compartilhado entre os pares, de um conhecimento construído em conjunto, colaborativamente. Assim, o termo ensinante e aprendente⁶ se mostra adequado para o contexto a distância, pois aquele que ensina nem sempre é o professor e o que aprende nem sempre é o aluno. Estes

⁶ Neste texto, aprendiz e aprendente são sinônimos.

papéis podem ser invertidos, pois. Por isso, neste trabalho adotam-se os termos, ensinante e aprendente, termos igualmente utilizados no QCER (2001).

As mudanças nos papéis desempenhados por professores e alunos é ainda pontuado por Thomas e Reinders, ao afirmar que “tanto CALL como as abordagens baseadas em tarefas desconstróem os típicos papéis atribuídos a professores e alunos no processo de aprendizagem de língua estrangeira.” (2010, p.3)⁷

Da mesma forma, Leffa (2013a) também ilustra a questão dos papéis dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem:

A distância entre ignorância e conhecimento, envolvendo aluno e professor, pode permanecer, mas em sentido às vezes inverso, com o aluno sabendo mais que o professor, em áreas de conhecimento que até podem ser diferentes, mas não menos relevantes para sua educação. (LEFFA, 2013a, p. 17)

A tecnologia pode ser utilizada de forma que, alunos e professores, ensinantes e aprendentes, tenham posição mais igualitária em relação ao conhecimento e nos remetem a um modelo de construção colaborativo de conhecimento. As consequências desta perspectiva colaborativa para o ensino de línguas é o tema de nossa próxima seção.

2.4 IMPLICAÇÕES DO USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Se cada um sabe um pouco num espaço em que ensinantes e aprendentes fazem parte de um universo de conhecimento, como este conhecimento pode ser construído? O modelo de construção de conhecimento é um elemento importante a ser considerado num curso a distância. Autores como Puren, consideram “fundamental que os envolvidos no aprendizado de uma LE estabeleçam um contrato de cooperação” (Puren, 2009, p.156).

No percurso da história do ensino e aprendizagem de línguas houve a influência da tecnologia nas metodologias adotadas com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem. Desde gravador, telefone, televisão e *datashow*. A relação entre os elementos da tríade professor-aluno-material didático pode mudar

⁷No original: that both CALL and task-based approaches deconstruct the traditional roles typically ascribed to teachers and learners in the language learning process.(THOMAS, REINDERS, 2010,p.3)

conforme a tecnologia utilizada. Cada metodologia adotada legitimou visões de línguas diferentes. Conforme Paiva:

A cada nova tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira. Assim, o livro ganhou a companhia do som e da imagem, oferecendo input menos artificial. (PAIVA, 2008, p.7)

Segundo Litto (2003), se o educador tenta transpor suas técnicas de sala de aula para o ambiente virtual, pode facilmente entediar seus alunos e assistir a uma grande evasão em seus cursos, pois um projeto de EaD pode usar tecnologia, mas fazer parte de uma abordagem tradicional se não fizer uma adequação da abordagem ao propósito do curso. Por isso, a necessidade de repensar a forma como ensinar presencialmente e adequar ao contexto a distância e pensar em diferentes formas de ensinar e aprender. Não dá para trabalhar conteúdos com aprendentes advindos de uma cultura interativa *web 2* com conceito de passivo de *web 1*. Assim, se num curso presencial, o papel do professor é principal e tem no material didático um apoio coadjuvante, no ensino a distância, este material didático toma lugar central e passa a ser o principal meio através do qual os conteúdos são apresentados aos alunos.

No ensino presencial as aulas se apoiam na oralidade, uma vez que as interações entre alunos e professores acontece primordialmente através desta habilidade. No contexto a distância, em cursos que utilizam a plataforma *moodle*, a base para o ensino, num primeiro momento deslocou-se para a habilidade escrita, especialmente porque as versões anteriores do *moodle* facilitavam mais o uso de textos escritos do que textos orais. O ensino e aprendizagem de línguas neste âmbito precisa ser remodelado levando em conta as diferenças e particularidades do contexto a distância para que o material didático reflita a visão de linguagem e proficiência propostos na sua base teórica. Como isso pode acontecer? Levando em conta o panorama de ensino e aprendizagem de PLE a distância do Celin-UFPR e a necessidade de trabalhar saberes relacionados a compreensões e expressões orais e escritas, uma possibilidade para isso reside na interação (LANTOLF, 2006).

Moore e Kearsley (2007) discorrem a respeito da interação. Para os autores, a eficácia do ensino a distância depende de uma compreensão da natureza das interações e de como facilitá-las através da comunicação nos contextos virtuais de aprendizagem. Eles diferenciam três tipos de interação: 1) interação do aluno com o

conteúdo; 2) com o docente e 3) com outros alunos. No primeiro tipo, a interação do aluno com o conteúdo resulta na construção do seu próprio conhecimento. No segundo tipo de interação, os tutores atuam como mediadores auxiliando os alunos na articulação com o conteúdo, despertando interesses, intervindo para a prática dos conteúdos explorados. No terceiro tipo de interação, a proposta é fomentar debates, promover o trabalho em grupo e a construção coletiva de conhecimento.

A sala de aula de língua estrangeira a distância, ou seja, a plataforma de ensino, precisa ser modelada a fim de atender aos diferentes tipos de interação para um ensino aprendizagem integral e colaborativo. Se não houver esta adequação, corremos o risco de fazer uso da tecnologia propondo uma ação unidirecional, regredindo ao modelo anterior de ensino “bancário”. Este formato de ensino utilizando algum artefato precedeu o uso de tecnologia de forma mais ampla.

A história das abordagens e metodologias de ensino de línguas coloca a sala de aula de língua estrangeira na vanguarda do uso das tecnologias lançadas. O telefone, fita k-7, gravador, rádio e televisão logo foram levados para a sala de aula influenciando a forma como as línguas eram ensinadas. Cada metodologia, marcada também pela tecnologia que explorava, expressava a visão de língua de diferentes momentos. Ao refletir a evolução da tecnologia, refletimos também sobre os diversos conceitos de ensino aprendizagem de línguas que fundamentam o uso dessas diversas tecnologias (PAIVA, 2008).

Cabe aqui um breve histórico da tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para mostrar como a tecnologia serviu de alicerce para a legitimação de abordagens teóricas no ensino de línguas. Segundo Kelly (1969, p. 240), a invenção do fonógrafo por Thomas Edson, em 1878, revolucionou o ensino de línguas. Pela primeira vez, foi possível utilizar material gravado em sala de aula reproduzindo o idioma por falantes nativos. A possibilidade de explorar a oralidade se restringia a imitação e repetição. Na década de 40, o gravador de fita magnética, permitiu aos alunos a gravação de leituras e exercícios de repetição e avaliação de seu desempenho. A televisão inventada em 1926 chegou ao Brasil em 1950, mas sua utilização trouxe consigo uma dificuldade: “o problema mais urgente era garantir que o aluno tivesse uma papel ativo na lição.”⁸ (KELLY, 1969, p. 253, tradução nossa).

⁸ The most urgente problem was assuring that the pupil took an active part in the lesson (KELLY, 1969, p. 253)

Segundo Paiva, (2008) na década de 80, surgiram no Brasil os primeiros computadores pessoais, época em que afluía a abordagem comunicativa para o ensino de línguas. O acesso público teve início em 1994 e em 1997, chega a *www* com o conceito *web 1*, conforme apresentado na seção 2.2 deste trabalho. Surgiram novas formas de comunicação e os aprendizes de línguas estrangeiras puderam, pela primeira vez, ter acesso a páginas da Internet e interagir com falantes das línguas por meio de *e-mail*, listas de discussão e fóruns. Inicia-se o uso da tecnologia permitindo experiências linguísticas não artificiais e uso da língua como comunicação. Na sequência da *web 1*, chega a *web 2* e conforme Paiva (2008):

Os recursos da *web 2* oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação. Pela primeira vez, o aprendiz passa a ser também autor e pode publicar seus textos e interagir com recursos textuais, acrescido de áudio e de vídeo. (PAIVA, 2008, p.10)

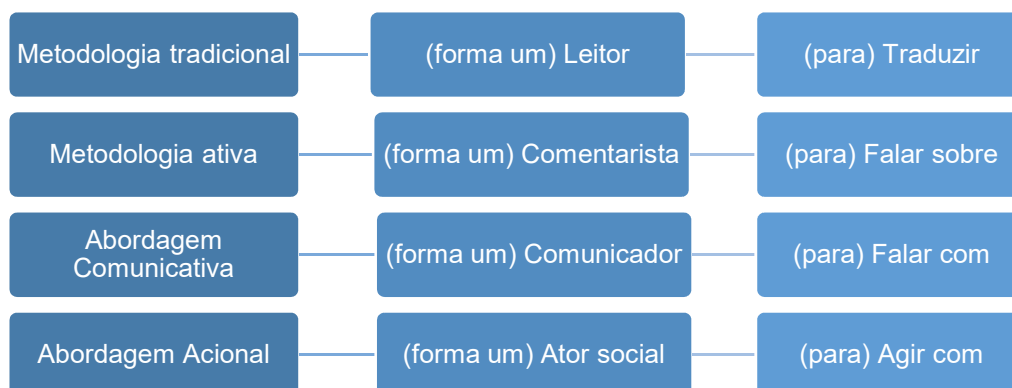
Em cada abordagem ou metodologia, a língua era utilizada para fazer coisas diferentes. Puren (2002; 2009) defende que, ao tratar do panorama das abordagens adotadas para o ensino de línguas, cada abordagem adotada teve uma perspectiva de ação diferente.

Na metodologia tradicional formávamos um “leitor” fazendo-o **traduzir** (documentos), na metodologia ativa formávamos um “comentarista”, fazendo-o **falar sobre** (documentos); na AC formávamos um “comunicador” criando situações linguísticas para fazê-lo **falar com** (interlocutores) e **agir sobre** (os mesmos interlocutores); na perspectiva acional desenhada pelo Quadro comum Europeu de Referência (para o qual utilizo a sigla “PA”), nos propomos a formar um “ator social”; que implica necessariamente, se quisermos continuar a aplicar o princípio fundamental da equivalência entre fins e meios, de fazê-los **agir com** outras pessoas durante o tempo da sua aprendizagem propondo-lhes oportunidades de “co-ação” no sentido de ações comuns a propósitos coletivos. (Puren, 2002:62)⁹

A Figura 3 pode, então, ser elaborada a partir da colocação de Puren:

⁹ No original: Il y a là une évolution qui n'est que suggérée, mais dont on voit bien la direction par rapport aux méthodologies antérieures, que l'on peut aisément prolonger vers l'avenir. Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle « PA »), on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. (Puren, 2002, p.62, tradução nossa)

FIGURA 3 - PERSPECTIVA ACIONAL EM DIFERENTES ABORDAGENS E METODOLOGIAS



FONTE: Baseado em Puren (2002)

Na primeira coluna são elencadas diferentes metodologias, na segunda coluna, o foco particular de formação do aprendente e na terceira coluna apresentam-se as perspectivas de ação (Puren, 2002; 2009) de cada uma das metodologias ou abordagens anteriores. Cada aprendizagem tinha uma aplicação específica, o sujeito era preparado para fazer algo distinto em cada uma delas. A proposta com foco na ação, ao formar um ator social abrange os conceitos anteriores de comunicador, comentarista e leitor pois para agir como ator social é necessário também ser cada um deles. A ideia de “agir com” traz consigo a noção de comunicação para interação. Esta abordagem vem de encontro aos conceitos pedagógicos propostos na abordagem comunicativa e pós-método.

Retomando o conceito de interação, Vygotsky, psicólogo russo, foi um dos primeiros estudiosos a explorar o tema com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Sua morte precoce deixou lacunas no entendimento das suas propostas que foram delineadas mais profundamente por teóricos posteriores permitindo o surgimento de diferentes linhas teóricas acerca da interação.

Segundo Trinta (2009), a ZDP tem sido abordada em diferentes trabalhos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Em seu trabalho, Trinta (2009, p.154) fala sobre “diferentes visões atribuídas ao conceito de ZPD.” O pesquisador advoga que a busca pelo entendimento dos processos de construção de conhecimento é alvo discussões e o conceito de uma zona que se situa entre o real e o potencial despertou a atenção e interesse dos estudiosos. O conceito não foi totalmente esclarecido e por

isso passou a ser utilizado por diferentes correntes de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

O conceito de ZDP apresentado por Vygotsky se define como:

a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução de um problema independente e o nível do desenvolvimento potencial determinado através da solução de um problema sob a orientação ou em colaboração com pares mais capacitados. (Vygotsky, 1978, p. 86, tradução nossa)¹⁰

Dentre as visões decorrentes da ZDP, Lantolf e Thorne propõem a teoria sócio-cultural¹¹ (2006) no domínio de línguas estrangeiras. A ideia de interação dos autores, vem de encontro com a proposta da aprendizagem colaborativa na *web 2* pois apresentam uma visão mais abrangente para a ideia de ZDP. Para os autores, o conceito de ZDP não representa apenas um modelo de processo de desenvolvimento, mas também, um conceito que educadores podem usar para entender e identificar as necessidades de seus alunos em estágios iniciais no desenvolvimento. Advogam que aprendizagem e desenvolvimento acontecem em espaços de interação e não isoladamente em contextos fechados. Nas palavras de Trinta (2009, p. 161), “isso significa dizer que é por meio de colaboração e co-construção de conhecimento que significamos no mundo, construindo significados.” Um professor que consegue entender este conceito, tem diante de si a possibilidade de facilitar e promover a construção de conhecimentos futuros. Esta visão de ZDP permite aos diferentes indivíduos trabalhar colaborativamente em rede, numa plataforma de EaD para uma construção conjunta da aprendizagem.

Este entendimento da tecnologia como instrumento mediador de processos interativos para a construção de conhecimento em língua estrangeira é importante para o professor de língua estrangeira que pretende atuar em contextos EAD. Segundo Trinta (2009), tão importante quanto a atividade explorada é o modo como as pessoas interagem na construção do conhecimento. Isto posto, torna-se “dever do professor levar em consideração as diferentes bagagens trazidas por seus alunos

¹⁰ the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

¹¹ Utilizo este termo pois é o termo que tem sido utilizado na área de língua estrangeira, conforme Lantolf (2006, p.68). “In this article, I will use the term familiar to L2 researchers: SCT”. (Sociocultural Theory). A perspectiva sócio cultural de Lantolf (2006) se baseia no teoria de funcionamento e desenvolvimento mental formulado por Vygostky (1978).

para que o conhecimento seja construído de maneira satisfatória, dialógica e dialeticamente.” (TRINTA, 2009, p. 170)

Este capítulo explorou o tema do ensino de línguas percorrendo sobre as mudanças na forma de construção de conhecimento no percurso de sua história que passa a ser colaborativo e não mais unidirecional e na alteração dos papéis dos envolvidos na aprendizagem em que todos aprendem e ensinam juntos. A história do ensino de línguas bem como suas abordagens e métodos foram influenciados pelo uso da tecnologia. Desta forma, a internet pode ser utilizada como um meio de difusão de conhecimento e promoção de interações possibilitando explorar habilidades orais escritas em língua estrangeira. Isto posto, surgem novas questões: Que língua será aprendida e ensinada? Como este processo vai acontecer? Por quem? Tento responder a estas perguntas no capítulo 3 apresentando a visão de linguagem, proposta de ensino de línguas por tarefas e modelos de tarefas com o uso de gêneros textuais.

3 ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS

Este capítulo aborda conceitos-chave para a fundamentação teórica do trabalho a respeito do ELT dispostos em três seções. A primeira seção trata das acepções de tarefa conforme diferentes autores e da visão de linguagem que se adequa ao conceito utilizado neste trabalho. Traço também uma breve relação com o QCER e o CelpeBras. A segunda seção apresenta modelos e tipologias de tarefas e a terceira seção explora o uso do ELT através de gêneros textuais.

3.1 QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS, CELPEBRAS E ENSINO POR TAREFAS

Uma definição de linguagem que se adequa à ideia de interação para construções de sentidos e aquisição da linguagem é defendida por Clark (2002). O autor postula que a linguagem tem um caráter individual e coletivo, (cognitivo e social), não é apenas individual ou coletiva, mas é formada de ambos. As pessoas executam ações por meio da linguagem. Segundo o autor:

Fazer coisas com a linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de um falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto. (CLARK, 2002, p. 49)

Com a língua fazemos coisas e estas coisas acontecem em cenários que são compostas de cenas e meios. Os meios podem ser escritos ou falados, básicos e não básicos e constituem arenas do uso da linguagem. Os participantes fazem uso desta linguagem nas diferentes arenas desempenhando diferentes papéis em interação com os outros e para isso, acionam uma base comum de conhecimentos para a construção de significados e sentidos.

Dois elementos importantes que corroboram esta visão de linguagem é o QCER (2001) e CelpeBras partem de uma perspectiva de língua com foco na ação. Tanto o QCER (2001) quanto o CelpeBras tem sido utilizados como componentes que norteiam o ensino de PLE por isso, a seguir, apresento uma tabela (TABELA 2) com algumas definições importantes:

TABELA 2 - QCER E CELPEBRAS

	CelpeBras	QCER
O que é	“único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil”. (BRASIL, 2006, p.3)	“fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa”.(QCER, 2001, p.17)
Objetivo	O exame tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos baseado nas necessidades de uso da língua-alvo. Essas habilidades incluem ler e escrever textos, interagir oralmente ou por escrito em situações do dia-a-dia. (BRASIL, 2006, p.3)	Atende aos objetivos do Conselho da Europa de “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objetivo “com a adoção de uma acção comum na área da cultura” (QCER, 2001, p.18)
Base teórica	“Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. (BRASIL, 2006, p.3) A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. (BRASIL, 2006, p.3)	Fundamentado na teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1962, SEARLE, 1969 ¹²) “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua.” (QCER, 2001, p.28)
Visão de sujeito	A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. (BRASIL, 2006, p.3)	Ator social inserido em um contexto “a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social”. (QCER, 2001, p.28)
Foco	Voltado para o sujeito	Voltado para a língua-alvo

FONTE: Baseado em Brasil (2006) e QCER (2001)

O professor Marcos Bagno através do artigo *O pesadelo do Celpe-BRAS* (BAGNO, 2015) faz uma crítica aos níveis de proficiência e adequação exigidos no exame. O professor ressalta o uso de gêneros textuais como importante para o desenvolvimento teórico da linguística e da pedagogia, entretanto aponta falhas ao, através da proposta de um exame de proficiência, fazemos uso dos conceitos de gêneros de forma prescritiva na mesma proposta da gramática tradicional.

Apesar das diferenças entre o QCER e o CelpeBras, ambos apresentam uma proposta bastante semelhante em relação ao conceito de tarefas. Tratar mais

¹² Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford: OUP

Searle, J. (1969). Speech acts: an essay in the philosophy of language. Cambridge: CUP.

detalhadamente sobre estas diferenças foge ao escopo deste trabalho e por isso, concentro-me, a partir desta seção, nas propostas teóricas do CelpeBras (2006) e QCER (2001) sob a ótica de suas confluências. Conforme o manual do candidato para o exame CelpeBras, o exame é de natureza comunicativa e avalia a capacidade de uso da língua:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. (Brasil, 2006, p. 4)

O caráter comunicativo da língua como ação é ainda pontuado no QCER (2001):

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. (QECR, 2001, p. 29)

O QCER (2001) aponta uma noção de competência como o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções” (QCER, 2001, p. 29) dividindo-as em duas categorias: gerais e comunicativas. As competências gerais englobam os conhecimentos declarativos (conhecimento de mundo, bagagem cultural e intercultural), saber-ser, saber-fazer e saber-aprender. Como competências comunicativas estão os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático. (QCER, 2001, p. 34)

A seguir, são apresentados alguns conceitos de tarefa de diferentes autores e como o ensino de línguas por tarefas (ELT) articula-se com a visão de linguagem como ação conjunta (CLARK, 2002; BRASIL, 2006; QECR, 2001).

Uma forma de trabalhar a língua estrangeira com foco na ação é através do ensino por tarefas. A proposta surge na abordagem comunicativa e o conceito de tarefa varia conforme o autor. Há relatos de experiências de uso de tarefas em

diferentes contextos para diferentes fins. O ponto em comum nos diferentes autores é tornar mais eficiente o processo de aprendizagem. Prabhu (1987) autor e coordenador do *Communicational Teaching Project*¹³, Índia, explicita a motivação para o trabalho com tarefas, não tão voltadas para a sistematização de estruturas gramaticais e mais voltado para “a criação de condições para que os alunos se envolvam em um esforço para lidar com a comunicação”. (PRABHU, 1987, p.1, tradução nossa)¹⁴ Segundo Prabhu (1987, p. 24), a tarefa requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação fornecida antecipadamente permitindo aos professores controlar e regular esse processo¹⁵.

Com relação à língua estrangeira, o ensino por tarefas surge dentro do contexto da abordagem comunicativa, mas a noção de tarefa parece não estar muito consolidada. Um estudo de Xavier (2007) mostra que professores de língua inglesa atrelavam a tarefa a uma prática sem um resultado definido. Conforme Barbirato, “o termo tarefa tem sido utilizado sem muito critério, causando muitas vezes a impressão errônea de que toda e qualquer parte do trabalho de sala de aula pode ser tarefa”. (2005, p.69)

Existem diferentes termos relacionados ao uso de tarefas. A nomenclatura das perspectivas, abordagens e métodos que decorre a partir do ensino por tarefas são variados. O termo abordagem acional é uma tentativa de tradução do francês *approche actionelle*. Puren (2009) propõe a utilização de termos como abordagem coacional (Puren, 2009) e comunicacional.

No artigo *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères* (2009), Christian Puren, discorre sobre a perspectiva acional apresentando as ideias centrais dessa metodologia de ensino. O autor defende a formação de atores sociais com base no saber, saber-ser, saber-fazer, e não somente nas competências comunicativas. Os preconizadores da perspectiva acional adotam as tarefas e os projetos pedagógicos da realidade do aluno como suporte metodológico. Diante disso, as unidades temáticas devem ser elaboradas

¹³ Algumas pesquisas se referem ao projeto como ‘Bangalore Project’, ‘Bangalore- Madras Project’, ou ‘Procedural Syllabus Project’, mas a equipe que desenvolveu o projeto o chama de ‘Communicational Teaching Project’.

¹⁴No original: This was that the development of competence in a second language requires not systematization of language inputs or maximization of planned practice, but rather the creation of conditions in which learners engage in an effort to cope with communication. (PRABHU, 1987, p.1)

¹⁵ No original: “an activity which requires learners to arrive at na outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process.” (PRABHU, 1987, p. 24).

atentando para a realidade dos alunos. Este cuidado contribui para facilitar a construção de sentidos no processo de aprendizagem. O termo perspectiva acional é utilizado pelos autores do QCER (2001), segundo Puren (2009), a escolha do termo perspectiva acional pelos autores do CECR¹⁶ é lógica: o objetivo apresentado nesse documento é de fato a formação de um “ator social.”¹⁷ Soria (2012) reforça esta questão definindo o termo ator social. No contexto do ensino da língua estrangeira o aluno é considerado como um ator integrado ao processo de sua própria aprendizagem em que é levado a se autoavaliar, a transmitir seus conhecimentos e experiências aos colegas dentro e fora de sala de aula agindo como coautor e autor de sua aprendizagem.

Além do termo perspectiva acional, existem trabalhos com a expressão abordagem acional, mas ainda não surge com muita frequência em textos em português brasileiro. As discussões têm sido desenvolvidas utilizando termos como ensino de línguas por tarefas (Santos, 2014) ou abordagem por tarefas (do inglês *task-based learning* – TBL). Neste trabalho, utilizo a expressão ensino de línguas por tarefas (ELT) e especialmente ao tratar das propostas de Puren (2009), utilizo o termo perspectiva acional.

Xavier (2011) explica que o ensino baseado em tarefas, adota a tarefa como unidade curricular. Gosto desta definição, pois como unidade, ela é, então, um elemento dentro de um conjunto maior, ou seja, faz parte de um todo mostrando que há um foco no processo de ensino e aprendizagem e não apenas no resultado final. Nesta pesquisa, tarefas são unidades elementares que fazem parte de um programa curricular maior utilizando-se da linguagem como ação no mundo.

Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. (BRASIL, 2006, p. 4)

Nunan (1989, p. 10) apresenta a tarefa como uma parte do trabalho realizado em sala de aula envolvendo alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo. O autor apresenta variáveis a serem consideradas na análise

¹⁶ QCER = CECR

¹⁷ No original: Le choix de l'appellation “perspective actionnelle” par les auteurs du CECR est aussi logique: l'objectif affiché dans ce document est en effet la formation d'un “acteur social” (Puren, 2009).

de uma tarefa: objetivos, insumo, atividades, papel do professor, papel do aluno e contexto.

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 360), apresentam tarefas como interações situadas. Esse conceito introduz a visão de que:

(...) a atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Desta forma, as autoras propõem um conceito de tarefa como interações situadas, consideram o contexto onde acontecem estas interações e contemplam também o histórico vivido pelo aluno. Estes dois elementos, contexto e aluno, são pontos de partida importantes no processo de significação por parte dos aprendentes considerando as particularidades da modalidade a distância.

A definição de Willis (1996, p. 53) é bastante referenciada nas pesquisas relacionadas a línguas e pontua a tarefa como uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua alvo para chegar a uma resposta real, relacionada a um mundo concreto e é com esta acepção que este trabalho se desenvolve. A autora apresenta três fases no ensino por tarefas: pré-tarefa, o ciclo da tarefa e foco na língua que serão abordados na próxima seção.

3.2 TIPOLOGIAS E MODELO DE TAREFAS

Antes de explicitar o modelo proposto por Willis (1996) é importante tratar dos tipos de tarefas conforme diferentes autores diferenciando exercício, atividade e tarefa.

Janowska (2014) propõe uma tipologia de tarefas fazendo a distinção entre tarefas autênticas, pedagógicas comunicativas e de pré-comunicação:

O papel das tarefas/exercícios de pré-comunicação consiste em fornecer um meio que permitiria ao aluno construir competências de linguagem adaptadas a situações de comunicação. Deste modo, situamos a tarefa num eixo entre um polo autêntico e um polo pedagógico conforme ela se aproxima de uma prática linguística e/ou não linguística referente ao mundo real ou permite aos

aprendizes desenvolver as competências necessárias para funcionar em situações comunicativas do mundo exterior. (JANOWSKA, 2014, p. 67)

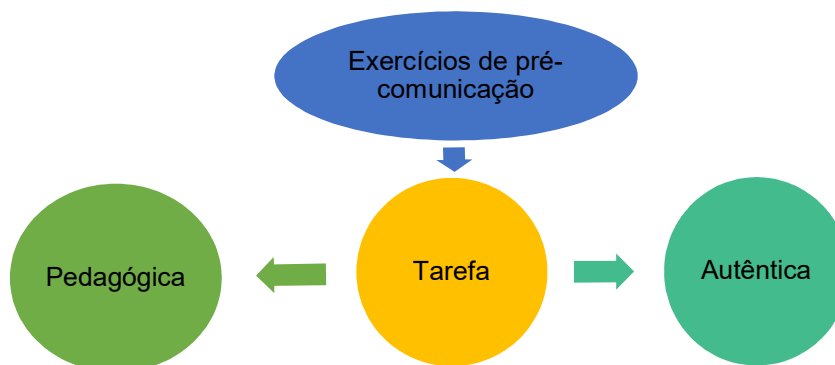
Para Janowska (2014), a tarefa autêntica tem o objetivo de ação social, pois volta-se para a resolução de problemas. É uma tarefa complexa que "exige operações cognitivas sociais e que mobiliza recursos transversais e de linguagem diversos" (JANOWSKA, 2014, p. 70). Além disso, situa-se num contexto que leva a um resultado identificável e pressupõe a autonomia de quem aprende. A autora aborda também o conceito de microtarefas que podem ser também denominadas subtarefas ou etapas (JANOWSKA, 2014: NISSEN, 2013), pois são utilizadas como passos rumo ao objetivo de realizar uma tarefa final, também denominada macro tarefa. (JANOWSKA, 2014: NISSEN, 2013). Conforme Nissen (2013): "A sub tarefa (ou etapa) está diretamente orientada para a realização da tarefa complexa e é parte integrante da tarefa." (NISSEN, 2013, p. 14)¹⁸

Janowska (2014) aponta que o QCER (2001) possibilita interpretações diferentes conforme variados autores que podem ser de duas a cinco categorias. A autora se apoia em Rosen (2007), Robert; Rosen (2010), Demaizière; Narcy-Combes 2005, Nissen 2013, Bourguignon (2010) para apresentar as categorias conforme autenticidade do contexto e complexidade da tarefa. A razão para a variação nesta classificação, segundo Janowska (2014) está na distinção entre tarefa e exercício especialmente porque o QCER (2001) não pontua esta diferença. Concorde-se com a autora ao defender a ideia de que "tarefa não é exercício" (Janowska, 2014). Citando Springer (2009), ela assinala que o exercício é a unidade mínima de aprendizagem caracterizando-o como "escolar, formal, sistemático, repetitivo, limitado" (SPRINGER, 2009¹⁹ citado por JANOWSKA, 2014). Os exercícios têm seu espaço dentro de uma determinada tarefa compondo um projeto pedagógico. São peças importantes para a construção do conhecimento de uma língua estrangeira, mas não constituem em si o todo fazendo parte de um projeto maior. A Figura 4 ilustra esta ideia:

¹⁸ No original: "La sous-tâche (ou étape) est directement orientée vers la réalisation de la tâche complexe et fait partie intégrante de la tâche." (Nissen, 2013, p.14, tradução nossa)

¹⁹ SPRINGER, C. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. Le français dans le monde – Recherches et application 45. 25-34. 2009.

FIGURA 4 - TIPOLOGIA DAS TAREFAS



FONTE: Janowska (2014, p.67)

Esta diferenciação entre exercício e atividade é também feita por Santos (2014):

Nesta dissertação, defino “exercício” como a prática repetitiva ou sistemática de determinadas estruturas linguísticas. Nessa prática, “exercício” restringe-se à manipulação de formas linguísticas de maneira descontextualizada; O termo “atividade” é abrangente: qualquer atividade pedagógica, comunicativa ou didática. (SANTOS, 2016, p.20)

Com a distinção entre exercício, atividade e tarefa feita passamos aos tipos de tarefas. Willis (1996, p. 26) apresenta 6 tipos de tarefas, são elas:

- a. Listagem: A criação de listas gera interações enquanto os alunos expõem suas ideias. O processo envolve *brainstorming* e descoberta de fatos resultando em uma lista completa ou mapa mental;
- b. Ordenação e classificação: Estas tarefas envolvem 4 processos principais: sequenciar, ranquear, categorizar ou classificar itens;
- c. Comparação: Estas tarefas envolvem comparação de informação sobre algo a partir de diferentes fontes ou versões a fim de identificar semelhanças e diferenças;
- d. Solução de problemas: Estas tarefas exigem engajamento intelectual e raciocínio. Os alunos são desafiados a resolver satisfatoriamente um problema. Para isso, são utilizados, por exemplo, estudos de caso;
- e. Compartilhamento de experiências pessoais: Estas tarefas encorajam os aprendizes a falar sobre si mesmos e a compartilhar suas experiências com os outros. O resultado, neste tipo de tarefa, é uma interação mais próxima de

uma conversa casual e não é tão diretamente orientada para um objetivo como nos outros tipos de tarefas;

- f. Tarefas criativas: Estas tarefas podem ser também chamadas de projetos, envolvem pares ou grupos em trabalhos criativos. Elas tendem a ter mais etapas que outras tarefas e podem envolver combinações dos diferentes tipos de tarefas já citados: listagem, ordenação e classificação, comparação, solução de problemas e compartilhamento de experiências pessoais. Algumas vezes, as tarefas exigem pesquisa fora de sala de aula. O resultado pode ser apreciado por outros interlocutores, além dos alunos que o produziram.

Os diferentes tipos de tarefas juntamente com exercícios e atividades cada qual com seu espaço dentro do ELT podem ser utilizados na elaboração de uma unidade temática. Dentro desta perspectiva, Willis (1996) caracteriza o ELT em três fases: pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na língua.

Segundo Willis (1996, p.42), a etapa de pré-tarefa é geralmente a etapa mais curta e tem como objetivos: a) apresentar o tópico da tarefa aos alunos explorando o tema e esclarecendo conceitos sobre o que será trabalhado; b) promover a exposição à língua alvo, lembrando e ativando palavras e frases que serão úteis para a realização da tarefa e fora de sala de aula; c) criar interesse pela realização da tarefa. Willis (1996) defende que o objetivo desta fase não é ensinar grandes quantidades de linguagem nova, nem ensinar estruturas gramaticais mas fortalecer a confiança dos alunos e encorajá-los para realizar a tarefa. Nesta etapa, Santos (2014) propõe o uso de textos de partida ou disparadores que irão impulsionar toda a proposta utilizando também atividades de compreensão e discussão sobre o tema e sobre os textos. Através do uso de textos orais ou escritos pode-se ampliar vocabulário/repertório, refletir sobre a estrutura do texto como também analisar o uso de alguma estrutura linguística presente nos textos de partida.

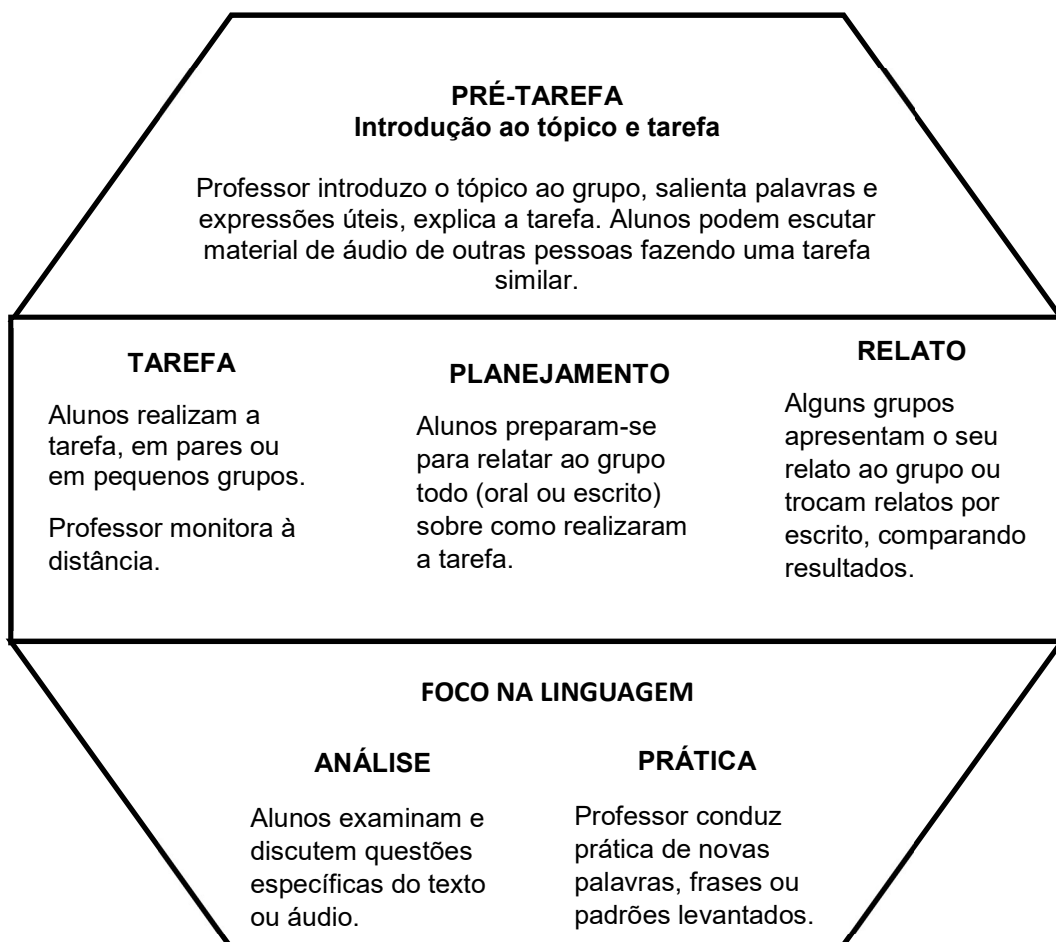
De acordo com Santos (2014), a fase do ciclo da tarefa: “envolve a preparação para a produção da tarefa com a leitura do enunciado e planejamento do texto”. (SANTOS, 2014, p. 71) O ciclo da tarefa é dividido em três etapas: tarefa, planejamento e relato. No ciclo da tarefa, Willis defende a ação menos ativa do professor restringindo sua ação através do monitoramento, sem interferir corrigindo os alunos. O monitoramento do professor envolve confirmar que todos os pares ou grupos compreenderam o propósito da tarefa, se preocupando menos com erros de forma, encorajando o envolvimento e participação de todos os alunos,

independentemente de seu nível de conhecimento na língua. A autora recomenda não ficar muito próximo aos grupos para evitar que alunos recorram ao professor sempre que encontrarem alguma dificuldade. Esta atitude se relaciona com a motivação. Se os alunos atingem objetivos com seus esforços individuais ficam mais motivados para se envolver com a próxima tarefa. (WILLIS, 1996, p, 14). Esta etapa culmina com a produção de uma ou mais tarefas, ou seja, na produção de textos, orais ou escritos. (SANTOS, 2014). Após a tarefa em si, o modelo propõe duas etapas chamadas planejamento e relato. O objetivo destas etapas é permitir aos alunos melhorar sua linguagem através do desafio linguístico de comunicar clara e adequadamente o desenvolvimento da tarefa. A atenção se volta para atingir seus objetivos comunicativos.

O foco na linguagem é a etapa que tem o papel de oportunizar um momento para instrução mais explícita sobre a L2. Nas etapas anteriores, a atenção se volta para atingir os objetivos comunicativos da tarefa. Na etapa de foco na linguagem os estudantes têm a oportunidade de analisar as formas linguísticas que foram utilizadas ou poderia ter sido utilizada para a execução da tarefa. O processo é finalizado com o *feedback* quanto aos textos produzidos. Nesta etapa, os alunos relatam os resultados da produção e o professor faz apontamentos sobre o texto produzido. O trabalho segue com esclarecimento de dúvidas e sugestões do professor na adequação dos textos, momento em que é feita a análise e prática de estruturas linguísticas. (SANTOS, 2014)

Estas fases foram organizadas por Willis (p. 38) e traduzidas por Luce (2009, p. 28) conforme Figura 5.

FIGURA 5 - COMPONENTES DO ESQUEMA DE TRABALHO DO ELT, MODELO DE WILLIS
(DOUGHT, WILLIAMS, 1998, p.38)



FONTE: LUCE, 2009, p. 28

Um exemplo de tarefa envolvendo atividades e exercícios pode ser a de fazer o CPF (Cadastro de pessoas físicas). Esta proposta se caracteriza como tarefa, pois está ligada a realidade dos alunos uma vez que todo estrangeiro precisa fazer o CPF no Brasil e segundo Janowska (2014), Nunan (1989), Prabhu (1987), Santos (2014), Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), Xavier (2011), Willis (1996), é um trabalho realizado em sala de aula que envolve uso de estratégias de comunicação e habilidades de interação na língua-alvo dos alunos. Este processo é uma oportunidade para utilizar os recursos linguísticos trabalhados para chegar a uma resposta real. Como parte desta tarefa, na pré-tarefa, podem ser solicitados do aluno atividade como fazer uma pesquisa sobre os procedimentos para fazer o documento, para o quê serve, quando é utilizado e compartilhar com os colegas, por exemplo. Uma outra atividade seria a de entregar um formulário ou questionário aos alunos e pedir que, em duplas, forneçam as informações necessárias para preencher estes

documentos de forma escrita ou oral. Esta seria, conforme o modelo de Willis (1996), a etapa de tarefa, planejamento e relato. Conforme Janowska (2014), esta atividade, seria uma microtarefa ou etapa. Nesta tarefa, podem ser trabalhados exercícios como escrever datas, soletrar palavras, dizer números, idades. Esta tarefa, juntamente com as atividades e exercícios poderiam, dentro deste exemplo, integrar uma unidade temática *Chegada ao Brasil*. Este exemplo foi discutido pelas professoras no momento de elaboração do curso PLEaD, mas não fez parte do curso piloto.

Esta seção teve como objetivo apresentar alguns tipos de tarefas fazendo distinção entre exercício e atividade. A seguir, justifico o uso de gêneros textuais no ensino por tarefas.

3.3 ELT E GÊNEROS TEXTUAIS

A proposta de ensino por tarefas possibilita uso de diferentes gêneros textuais. Santos (2014) evidencia a produção textual através de gêneros discursivos.

De modo geral, os conceitos citados subentendem que o aluno ou candidato (no caso do CELPE-Bras) irá produzir textos. É nesse sentido que gostaria de citar um conceito de tarefa evidenciando a produção textual, pois é através de textos que realizamos as tarefas. Se o aluno tiver que resolver algum problema, fará isso optando por um (ou mais) gênero discursivo. Assim, defino tarefas como propostas didáticas que visam à compreensão e à produção de textos – escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento pré determinado, com o objetivo de praticar a língua em situações contextualizadas e significativas para o aluno. (SANTOS, 2016, p.23)

Marcuschi (2002) define gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (MARCUSCHI, 2002, p. 25). Citando Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), o autor defende que:

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (Marcuschi, 2002, p.22)

Esta visão define a língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa. Marcuschi (2002) defende o uso de gêneros textuais no ensino, pois estes oportunizam o emprego da língua nos mais

diversos usos do cotidiano. O autor enfatiza especialmente o domínio da linguística aplicada, “já que se ensina a produzir textos e não enunciados soltos.” (Marcuschi, 2002, p.35). Da mesma forma, Santos (2014) defende o uso de textos:

O trabalho com gêneros discursivos possibilita o direcionamento das práticas didáticas a objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos. (SANTOS, 2014, p. 6)

Dentro da proposta do ELT, pode-se então explorar o uso de textos para a elaboração de unidades temáticas. Santos (2014) propõe critérios conforme a adequação ao contexto de ensino, perfil dos alunos e seleção de textos e da temática apresentados no Quadro 1:

QUADRO 1 - CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS

Adequação ao contexto de ensino
A proposta de trabalho considera as características da instituição de ensino e as especificidades do programa de curso?
Os professores aplicadores estão munidos de conhecimento teórico metodológico que lhes dará a base para a aplicação do material?
Adequação ao perfil dos alunos
Houve pesquisa para conhecer os alunos ou os prováveis alunos?
Houve reflexão quanto às necessidades e interesses dos alunos?
A proposta de trabalho está adequada às necessidades e interesses dos alunos?
Seleção dos textos e da temática
O texto selecionado considera o perfil do aluno, a relevância da temática e o programa de curso?
O texto selecionado considera a diversidade cultural, a diferença entre registros da língua, a variedade de mídias de publicação?
O texto selecionado é interessante, por quê? Ele instiga a interlocução? (provoca a resposta do aluno)? Ele proporciona uma leitura prazerosa? Ele traz curiosidades, emociona, faz rir? Ou ainda, ele contém vocabulário importante para o desenvolvimento de atividades subsequentes?

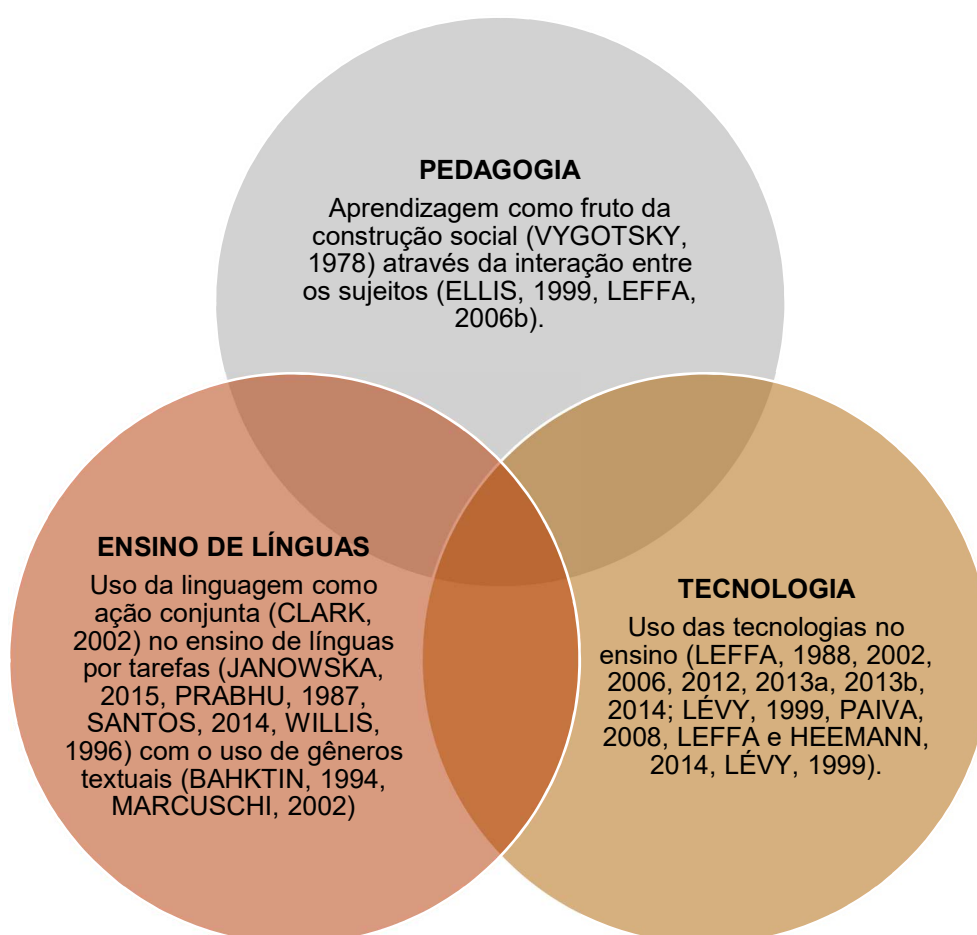
FONTE: Baseado em Santos, (2014, P.67)

Os critérios de adequação para a elaboração de UT's se aproximam da proposta de considerar particularidade e contexto do pós-método de Kumaravadivelu (2006) pós-método, ou seja, cabe ao professor, dentro do contexto que identifica em sala de aula, propor tarefas que venham de encontro as necessidades dos alunos.

Este capítulo abordou o conceito de linguagem como ação conjunta (BRASIL, 2006; CLARK, 2002) que se atrela ao ELT (JANOWSKA, 2015; PRABHU, 1987; SANTOS, 2014; WILLIS, 1996,) empregando diferentes tipos e gêneros textuais

(BAKHTIN, 1994; MARCUSCHI, 2002) para o uso da língua em diferentes esferas do cotidiano. Os capítulos 2 e 3 procuraram apresentar os principais conceitos que fundamentam este trabalho amparados em contribuições teóricas de três grandes áreas: pedagogia, tecnologia e ensino de línguas. A Figura 6 apresenta um resumo do embasamento teórico apresentado nestes capítulos e a intersecção da teoria apresentada forma o que podemos chamar de pressupostos teóricos do curso PLEaD.

FIGURA 6 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURSO PLEaD



FONTE: A autora (2016).

No próximo capítulo, apresento o contexto do PLE no Celin-UFPR fazendo um resgate histórico do surgimento do projeto de curso PLEaD levantando questões como os desafios encontrados e os caminhos percorridos que culminaram na realização do curso piloto no 1º semestre/2015.

4 PROJETO PLE EAD NO CELIN-UFPR

Este capítulo apresenta as iniciativas relacionadas ao uso da plataforma *moodle* no ensino de línguas para cursos presenciais, híbridos e a distância no Celin-UFPR. Além disso, enfoca mais especificamente o curso de PLE apresentando um breve histórico dos cursos de PLE presenciais e o projeto PLEaD, fruto do convênio de mestrado bilateral do programa de pós-graduação em Letras da UFPR. O capítulo é finalizado com o relato do projeto de 2008 a 2015 que culminou com a primeira edição do curso PLEaD que foi chamado de edição piloto.

4.1 EXPERIÊNCIA DO USO DA PLATAFORMA *MOODLE* NO CELIN-UFPR

Desde sua criação, em 1995, o Celin-UFPR tem como objetivo de oferecer aos alunos e professores de graduação e pós-graduação em Letras um espaço para desenvolver pesquisas na área de ensino de línguas e culturas diversas e observação e reflexão sobre a prática pedagógica.

No Celin-UFPR a perspectiva intercultural tem sido explorada no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeira, assim língua e cultura são elementos indissociáveis e a sala de aula de língua estrangeira evidencia-se como espaço para construção de sentidos (Almeida, 2011). Esta construção de significados por parte de alunos e professores possibilita o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e contribui também para reflexões a respeito dos diversos sujeitos envolvidos nesta prática social (Bakhtin, 1986). Professores e alunos são considerados sujeitos dos processos interativos através da língua estrangeira na sala de aula onde “circulam por diferentes discursos e em diferentes modalidades orais ou escritas, com o objetivo de construir o seu próprio.” (ALMEIDA, SHIBAYAMA, 2015, p.18)

No contexto acadêmico, vive-se momento de internacionalização das Universidades Federais com programas de mobilidade acadêmica, por exemplo. O processo de internacionalização da UFPR, por exemplo, envolve também, um grande número de professores e estagiários que vêm ao Celin-UFPR desenvolver projetos de pesquisa.

Em relação ao uso do *moodle* no ensino e aprendizagem de línguas, houve três iniciativas no Celin-UFPR nas áreas de alemão, francês e PLE e, estas três

envolvem a participação de professores pesquisadores estrangeiros e que serão brevemente relatadas nas subseções seguintes.

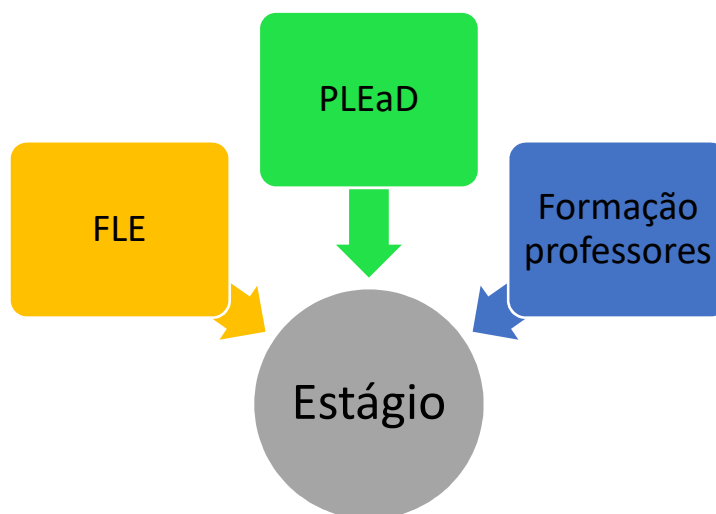
4.1.1 Desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de alemão

O material didático utilizado no alemão, *Aussichten* da editora: *Klett Moodle*, disponibiliza atividades extra na plataforma *moodle*. Para utilizar estes materiais é necessário ter uma sala de aula dentro desta plataforma *moodle* numa versão acima de 2.0. O Celin-UFPR, em parceria com o C3SL-UFPR, disponibilizou uma sala de aula em *moodle 2.6* para que um professor assistente de alemão pudesse ministrar um curso aos professores e estagiários do Celin-UFPR para a utilização dos recursos disponibilizados pela editora. Este professor atuou utilizando e capacitando professores para o uso do *moodle* no segundo semestre de 2013. A proposta da editora ao utilizar esta ferramenta é oferecer conteúdos adicionais para os alunos que estudam alemão com o livro didático.

4.1.2 Desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de francês

Como parte do programa de intercâmbio do duplo-diploma, os alunos mestrando em TICEs da Universidade *Sthendal Grenoble 3* realizam um estágio no Celin-UFPR em que desenvolvem projetos como tutores relacionando ensino de FLE e Novas Tecnologias. Eles desenvolvem este estágio em colaboração com a equipe docente de francês. O estágio é realizado em três áreas conforme disponibilidade de horário em cada projeto; primeiramente no FLE e formação de professores e, em um segundo momento, no PLEaD (FIGURA 7).

FIGURA 7 - ÁREAS EM QUE ATUARAM MESTRANDOS INTERCAMBISTAS NO CELIN-UFPR



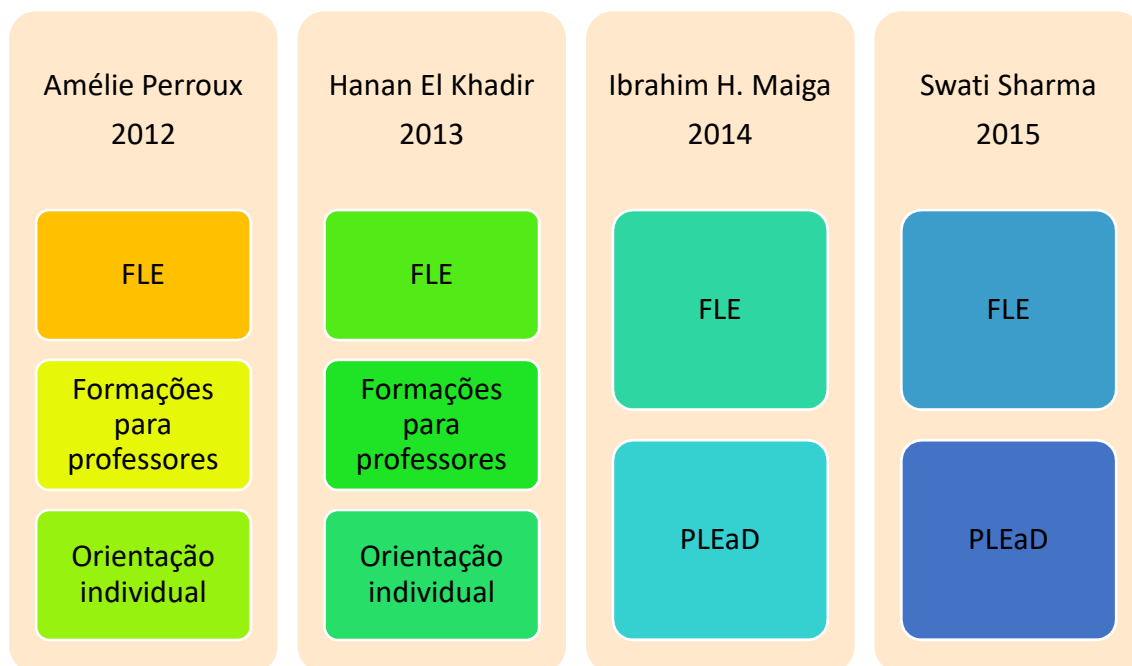
Fonte: SHIBAYAMA, DESSARTRE, 2016 (artigo submetido)

Segundo Shibayama e Dessartre (2016) os mestrados desenvolvem uma pesquisa prevendo o uso das TICEs no ensino do FLE presencial aplicam em suas turmas de FLE no Celin-UFPR.

No artigo *O uso de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras no Celin-UFPR: relato de experiência*, Shibayama e Dessartre (2016), relacionam estes estagiários mestrados fazendo um breve relato das atividades desenvolvidas. Entre 2012 e 2015 houve 4 estagiários. As primeiras estagiárias foram Amélie Perroux (1ºsemestre/2012) e Hanan El Khadir (1ºsemestre/2013). Elas compartilharam seu conhecimento sobre o uso das TICEs e aplicativos relacionados, entre outros, *audacity* e *moodle*, para o ensino híbrido de línguas estrangeiras com professores e estagiários de FLE no Celin-UFPR através de uma formação de professores via curso de extensão e orientação individual. A partir de 2014 os estagiários mestrados em TICEs de Grenoble 3 passaram a contribuir também para a criação e o desenvolvimento do curso de Português Língua Estrangeira a distância (PLEaD). Os estudantes envolvidos foram: Ibrahim Hamidou Maiga (1ºsemestre/2014) e Swati Sharma (1ºsemestre/2015). Com este intuito, ambos utilizaram a plataforma *moodle*.

As frentes de trabalho de cada um destes estagiários estão ilustradas na tabela 3 com os respectivos anos que atuaram no Celin-UFPR.

TABELA 3 - FRENTES DE TRABALHO DE ESTAGIÁRIOS (FLE E PLE) POR ANO DE ATUAÇÃO



Fonte: Shibayama e Dessartre (2016)

A mestranda Swati Sharma atuou como professora no projeto PLEaD juntamente comigo, pesquisadora autora do presente trabalho.

4.1.3 Desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de PLE

Conforme dito anteriormente, em 2006 iniciam-se os contatos entre a UFPR e a *Université Stendhal*, Grenoble/França no programa de pós-graduação para firmar o acordo de mestrado bilateral que foi formalizado no Diário Oficial da União (DOU) de 01 de abril de 2013. O referido acordo prevê o curso de PLE EaD para os alunos franceses que participam do programa antes da chegada ao Brasil. A pilotagem do curso é para os alunos franceses do mestrado bilateral, mas a expectativa é abranger o atendimento para os alunos intercambistas da UFPR bem como os diferentes convênios da UFPR com Universidades estrangeiras. A criação de um curso a distância de português para estrangeiros, objetiva antecipar o aprendizado da língua antes de chegada destes intercambistas ao Brasil. Tal iniciativa facilita, de um lado, o ingresso na vida acadêmica de alunos; de outro, uma melhor integração daqueles que já iniciaram seus estudos em suas universidades de origem e buscam em instituições estrangeiras a complementação de suas formações.

4.2 PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CELIN-UFPR

Um curso ofertado desde 1995, início do Celin-UFPR como programa de extensão, é o de português como língua estrangeira - PLE²⁰. O Celin-UFPR ministra cursos de PLE para alunos intercambistas da Universidade e também alunos da comunidade externa que chegam ao Brasil por outros motivos como trabalho ou turismo. A demanda pelos cursos de PLE cresce a cada ano devido ao processo de internacionalização da UFPR com o aumento do número de convênios com universidades estrangeiras e também por iniciativas como incentivo de países na capacitação de seus colaboradores no Brasil.

Em 1999, o Celin-UFPR passou a ser um centro aplicador do exame CelpeBras, criado em 1998. CelpeBras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) (Site do INEP) Tornar-se centro aplicador deste exame possibilitou maior visibilidade ao Celin-UFPR contribuindo também para a chegada de novos alunos gerando o que é chamado na literatura de efeito retroativo (*washback*). Segundo Scaramucci:

Observações sobre o impacto ou influência que exames ou testes²¹ e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem — o que tem sido identificado na literatura como efeito retroativo (*backwash ou washback*). (SCARAMUCCI, 2004, p. 203)

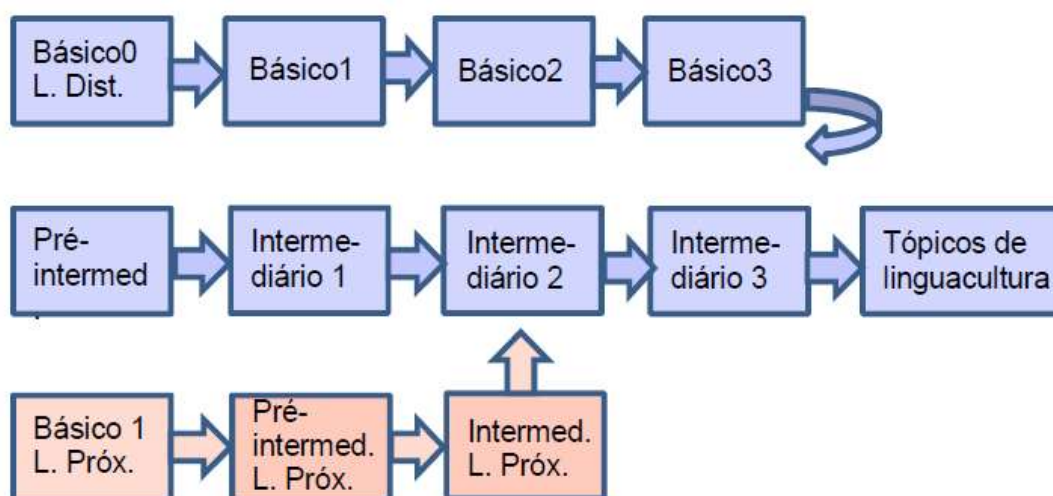
Outra consequência do chamado efeito retroativo no Celin-UFPR foi a organização dos cursos de PLE de forma a atender a diferenciação em níveis de proficiência apresentados no exame. O CelpeBras avalia a competência do candidato através de seu desempenho em tarefas semelhantes a situações que podem ocorrer na vida real. Assim, “a avaliação não busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário” (BRASIL, 1998, p.3). O exame gera este efeito nos cursos de português como língua estrangeira ao propor um modelo avaliativo de proficiência em língua. Mesmo não tendo um formato

²¹ Os termos “exame” e “teste” são usados como sinônimos.

tradicional de curso preparatório para exame de proficiência, composto de explanação sobre testes anteriores e simulados, os cursos do Celin-UFPR passam a ser preparatórios na medida em que se norteiam pelo construto do exame, qual seja: ensino por tarefas orientadas pela visão de língua como ação no mundo. (QCER, 2001). Na prática, isto significa organizar uma aula pensando na possibilidade de que, futuramente, aquele aluno possa vir a prestar o exame. Assim, esta proposta de proficiência tendo a visão da língua como ação no mundo acompanha o processo de concepção do curso PLEaD.

No Celin-UFPR, os cursos são organizados a partir do nível de conhecimento de PLE dos alunos. Esta diferenciação vem ocorrendo desde o início do PLE no Celin, em 1995 com vistas a atender os diferentes públicos que chegam a este Centro. A imagem (FIGURA 8) a seguir apresenta a oferta de cursos de PLE do Celin-UFPR conforme os diferentes níveis:

FIGURA 8 - OFERTA DE NÍVEIS DO CURSO REGULAR DE PLE NO CELIN



FONTE: SANTOS, 2014, p.84

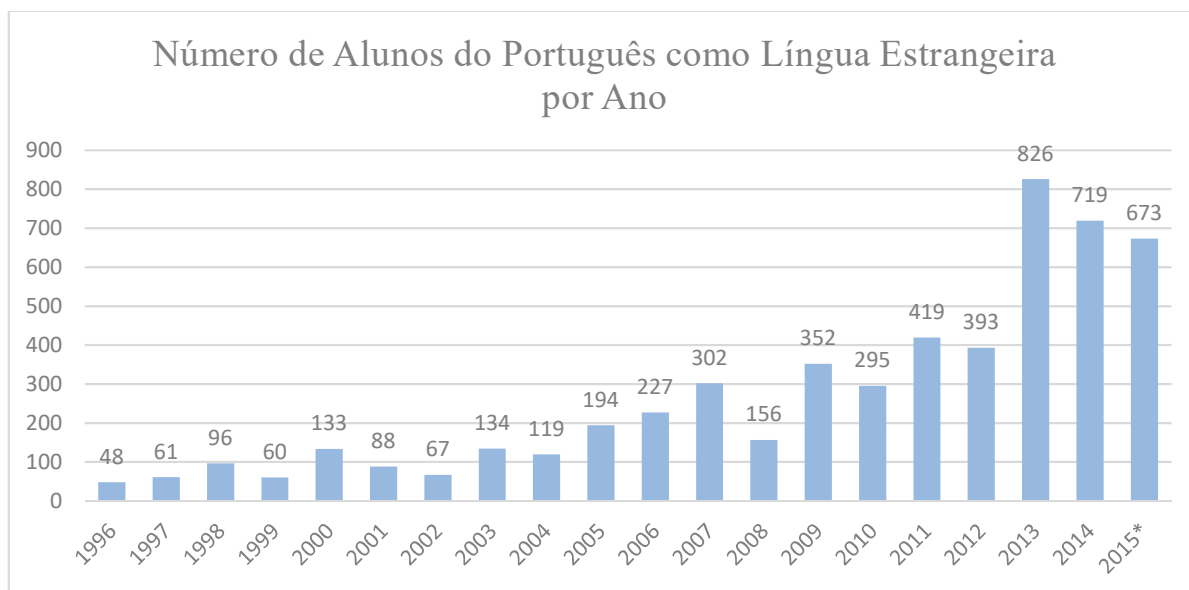
Em 2001, o Celin-UFPR passa a ofertar um curso preparatório para o exame Celpebras. O público do curso é formado de alunos de português do Celin-UFPR, de outras escolas e alunos que aprenderam português de modo informal em imersão no país. O conteúdo programático do curso se baseia no construto teórico do exame

Os primeiros cursos ofereceram a descrição da prova e tarefas simuladas elaboradas pelo Celin e aplicação de versões anteriores do exame que já estavam disponíveis no site ao público interessado. Os critérios de correção se desvelavam aos alunos do preparatório à medida que se entregavam as tarefas corrigidas com os conceitos do CELPEBRAS de proficiência atribuídos (básico, intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior) às tarefas simuladas. (BALDIN, FERREIRA, 2012, p.45)

Segundo Leroy e Coura-Sobrinho (2011), o PLE tem atraído um número notável de aprendizes. Isso se deve a vários fatores, dentre eles o crescente desenvolvimento econômico, político, social e cultural do Brasil. Este avanço tem ampliado as relações internacionais do país. O aumento das relações internacionais pode ser percebido também no contexto acadêmico em que se vive um momento de internacionalização das Universidades Federais com programas como os de mobilidade acadêmica. Anualmente, a UFPR recebe alunos intercambistas estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação e, através do Celin-UFPR ministra aulas presenciais de Português Língua Estrangeira (PLE) para estes estudantes. O curso de PLE presencial atende a um público bastante diverso como profissionais expatriados, intercambistas provenientes de acordos da UFPR como Associação das Universidades do Grupo Montevideo (AUGM), Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), estudantes de graduação de Letras de países como a Coréia e Japão, profissionais que buscam oportunidades no Brasil e interessados das mais diversas áreas. (SHIBAYAMA, ALMEIDA, 2015; SHIBAYAMA, SANTOS, 2016).

O Gráfico 1 apresenta o número de alunos de PLE desde 1996 quando o Celin-UFPR foi criado.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS NO CURSO DE PLE NO CELIN-UFPR DE 1996 A 2015



* Número de alunos inscritos até agosto. Em 2015, o curso de PLE ofertou 5 módulos de 90h. O dado representa os alunos inscritos até o 4º módulo. O 5º módulo ainda não havia sido iniciado quando da contagem destes números.

FONTE: CELIN-UFPR.

4.3 O PROJETO PLEaD

O projeto de português língua estrangeira a distância, inicialmente denominado, PLE EaD, surge para atender uma demanda que também se forma no Celin-UFPR potencializada especialmente pelo processo de internacionalização da UFPR: a de atender alunos intercambistas. Posteriormente denominado PLEaD foi um projeto pioneiro no contexto de ensino de Português como língua estrangeira no Celin-UFPR.

Quanto a nomenclatura deste curso, é importante ressaltar que no presente trabalho a sigla EaD se refere ao termo educação a distância por ser mais abrangente que ensino a distância. Existem diferentes nomenclaturas para esta modalidade de ensino. Os termos mais utilizados tem sido educação a distância e ensino a distância. Segundo Maroto (1995, p.3), *Ensino* “representa instrução, socialização de informação, aprendizagem”, enquanto a *Educação* “é estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar”. É nesta acepção de educação que este trabalho se desenvolve. A autora concorda com Leffa (2013a) sobre o problema do termo “a distância”. Segundo Leffa

(2013a) o termo “a distância” “pode ser associada à ideia de falta de familiaridade com o assunto e, às vezes, até de não envolvimento, não adesão e não comprometimento. Numa época em que mais se fala de solidariedade, colaboração e trabalho em equipe na área da educação, a palavra “distância” é interpretada em um sentido contrário e traz justamente a ideia de separação: estar distante é estar isolado do grupo, longe da presença dos outros.” (LEFFA, 2013a, p. 19). Apesar do problema envolvendo a carga semântica da palavra distância, EaD é o termo que tem sido mais usualmente utilizada nesta modalidade de ensino e por isso, é utilizado neste trabalho.

O nome do projeto mudou, pois o termo *educação* se refere a algo maior mas, particularmente, o termo *ensino* pode levar a pensar que este é um processo de uma única via quando na verdade não existe ensino sem aprendizagem. Em 2014, mudou para PLEaD para não levantar questões a respeito da abreviação do “E” que pode se referir tanto a ensino a distância como educação a distância, passou-se, então, a utilizar o termo PLEaD. Pessoalmente, creio que este nome faz referências negativas, pois o termo “distância” ainda é mal visto por alguns, distância parece que não funciona, parece difícil de conseguir. É um nome que por si só remete a um distanciamento entre os sujeitos envolvidos neste tipo de curso quando na verdade, o aprendente não se distancia, mas utiliza outros meios de interação com os sujeitos e conteúdos. Prefiro algo como mediado pelo computador (LEFFA, 2006a), com o uso de tecnologia (PAIVA, 2008), TICE (MANGENOT, 2003). De qualquer forma, é o termo que melhor remete a esta modalidade, é o termo que identifica o projeto âmbito do Celin-UFPR e, portanto, é a nomenclatura utilizada neste trabalho.

O objetivo geral do curso é possibilitar ao aluno estrangeiro uma familiarização com o português como língua estrangeira através de atividades envolvendo aspectos culturais que compõem a sociedade brasileira. O resultado esperado com esta edição piloto era obter uma avaliação dos alunos e das professoras a respeito da abordagem pedagógica e propor mudanças e melhorias necessárias. A tabela 4 apresenta um resumo com as informações sobre o curso.

TABELA 4 - RESUMO DO CURSO PLEaD

Contexto	Programa de pós-graduação bilateral em Letras entre UFPR-Sthendal Grenoble 3
Perfil do Aluno	Estudantes do mestrado da Universidade Sthendal Grenoble 3
Nível de proficiência em PLE	Sem conhecimento de PLE.
Objetivo do curso	Preparar, linguisticamente e culturalmente, os estudantes que virão desenvolver suas pesquisas na UFPR e morar em Curitiba
Características específicas	O curso tem como objetivo oferecer uma formação em PLE por tarefas com uma ancoragem teórica semelhante aos cursos presenciais de forma que o aluno realize o curso a distância e tenha possibilidade de dar continuidade nos estudos em PLE presencialmente no Celin-UFPR.

FONTE: A autora (2016)

A organização do curso é um desdobramento do projeto de pesquisa *Ensino de línguas materna e estrangeiras a distância* registrado junto ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR²² cujo objetivo é criar um espaço que amplie o desenvolvimento das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas materna/estrangeiras na modalidade a distância, envolvendo profissionais de áreas diferentes: especialistas em EaD e novas tecnologias, técnicos de informática, professores e estagiários de línguas estrangeiras diversas.

Conforme apontado por Shibayama e Santos (2016):

Desde seu início, a criação e implantação de um curso de língua estrangeira a distância tem possibilitado à equipe pedagógica e administrativa do Celin-UFPR vivenciar situações diversas, tais como: conhecer a plataforma tecnológica a ser utilizada e pré-requisitos necessários, envolver professores-autores para construção de materiais didáticos adequados para contextos a distância, contactar técnicos da UFPR para inserção das aulas na plataforma escolhida, organizar uma formação para os tutores para o andamento do curso. Neste sentido, pode-se dizer que as novas tecnologias têm contribuído para quebrar paradigmas e planejar algo novo no cenário do ensino de PLE no Celin-UFPR UFPR. Essas circunstâncias constituem um desafio, dada a complexidade de compatibilizar os recursos tecnológicos e humanos para viabilizar um curso dessa natureza no âmbito de um programa de extensão dentro de uma Universidade Federal. O projeto PLEaD realizou o seu curso piloto no 1º semestre de 2015 após anos de encaminhamentos pedagógicos e administrativos para sua criação. (SHIBAYAMA; SANTOS, 2016, p.274)

²² Registro no Banpesq/Thales: 23052910949. Coordenação: Mariza Riva de Almeida. Descrição: Este projeto visa criar um espaço que amplie o desenvolvimento das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas materna/estrangeiras na modalidade a distância, envolvendo profissionais de áreas diferentes (especialistas em EAD, plataforma, novas tecnologias) e professores e estagiários de línguas estrangeiras diversas. Acontece em parcerias com diversas instâncias da Universidade (NEAD, C3SL, Graduação, Pós-graduação em Letras). Início: 2013. Término: 2015

4.3.1 2008-2012: primeira fase do projeto PLEaD no Celin-UFPR

Em 2008 teve início o processo de institucionalização do acordo de cooperação universitária UFPR-Grenoble (SALTINI, LISBOA, COSTA, MONTEIRO, 2012). A primeira fase da experiência de criação do curso PLEaD é tema do artigo intitulado *Português para estrangeiros a distância: Uma experiência do CELIN/UFPR*, publicado por Saltini et al. (2013) e também no relatório de gestão do Celin-UFPR 2008-2012 com o título *PLE a distância: uma construção em parceria com a Université Stendhal – Grenoble/França*.

Com esta modalidade, amplia-se o atendimento a um público diferenciado que tem como motivação dominar a língua estrangeira do país onde realizará os seus estudos. Como nem sempre é possível seguir os estudos de línguas estrangeiras em imersão, há um apelo muito grande para que se veicule um curso de qualidade, pensado e realizado por especialistas no ensino do Português como Língua Estrangeira, contando com as contribuições da linguística aplicada ao ensino de línguas e das “novas tecnologias.” (COSTA, MONTEIRO, 2013, p. 56)

Esta fase de criação deste curso envolveu professores e profissionais de diferentes áreas. Duas professoras de PLE presencial do Celin-UFPR foram responsáveis pela criação do conteúdo didático. Outras duas professoras faziam a adequação deste conteúdo para o ambiente de ensino a distância. Houve também o envolvimento de profissionais da área de design e de informática para formatação de imagens. Além disso, duas empresas privadas para a hospedagem do curso, inserção do conteúdo na plataforma e customização da plataforma de ensino foram contratadas.

Nesta etapa de criação dos conteúdos do curso, parte da equipe responsável pelo projeto PLE EaD teve a oportunidade de conhecer o curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A criação do curso do Celin-UFPR refletiu, em parte, a proposta do CEPI. A seguir, a tabela (TABELA 5) com o conteúdo programático do curso PLE EaD:

TABELA 5 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO

UNIDADE I (15h) 1.1 Primeiros contatos 1.2 Cotidiano 1.3 Encontros Avaliação*	UNIDADE II (15h) 2.1 A cidade 2.2 Localização 2.3 Moradia Avaliação	UNIDADE III (15h) 3.1 Compras 3.2 Alimentação 3.3 Saúde Avaliação
UNIDADE IV (15h) 4.1 Qualidade de Vida 4.2 Lazer e diversão 4.3 Viagens e Turismo Avaliação	UNIDADE V (15h) 5.1 Fatos passados 5.2 Datas importantes 5.3 Trajetórias de Vida Avaliação	UNIDADE VI (15h) 6.1. Vida profissional e universitária 6.2 Relações interpessoais 6.3 Projetos Avaliação

FONTE: Saltini et al. 2012, p.111.

Segundo Shibayama e Santos:

O conteúdo do curso foi organizado em 6 unidades com 3 situações cada, totalizando 18 situações. Em 2012, das 18 unidades, 8 foram inseridas na plataforma *moodle*, versão 2.1 (são elas: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3 e 4.1) 1.1 | 1.2 | 1.3 | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 4.1) através da contratação das empresas Locaweb e Criatividade Interativa. (SHIBAYAMA; SANTOS, 2015, p. 276)

Com a mudança da equipe de desenvolvimento do projeto, a atualização dos materiais na plataforma *moodle* bem como a sua hospedagem demandavam um investimento contínuo, o que se mostrou inviável no andamento do projeto. Em 2013, a equipe pedagógica e administrativa decidiu então procurar instituições parceiras para a continuidade da criação do curso.

A tentativa de migração do curso inicialmente criado na *moodle* versão 2.1 aconteceu durante um ano. Este procedimento não foi possível devido às diferenças nas versões da plataforma disponibilizada para o Celin-UFPR e pelos seus parceiros mesmo com a ajuda da equipe do NEAD e inúmeras investidas. Na época, a versão *moodle* disponibilizada pelo NEAD era 1.9 e a versão disponibilizada pelo C3SL era 2.3. (SHIBAYAMA; SANTOS, 2016) A migração tanto para a plataforma 1.9 quanto para a 2.3 não foi possível por razões relacionadas ao detalhamento do código utilizado para gerar as atividades do curso. Com esta dificuldade de migração, a equipe pedagógica e administrativa responsável pelo andamento do curso escolheu outro caminho: utilizar o material didático criado inicialmente para o curso em *word* ou

power point como matéria-prima para composição de novo curso na plataforma *moodle* 2.3 caracterizando a segunda fase do projeto.

4.3.2 2013-2014: dificuldades encontradas

Diante da impossibilidade de utilização do curso já criado anteriormente, a equipe pedagógica optou pela organização de um novo curso para o ensino de PLEaD. O ponto de partida para esta nova etapa do projeto foram os conteúdos didáticos criados na primeira fase do projeto que serviram como conteúdo-base para a elaboração das unidades temáticas. Estes materiais-base foram feitos em programas como *word* ou *power point*.

A discussão feita por Santos (2014) em sua dissertação de mestrado a respeito da proposta de critérios para elaboração de tarefas, tema abordado no capítulo 3 deste texto também norteou as conversas das professoras do curso.

Partimos então para um novo planejamento, reflexões e discussões com a equipe pedagógica para uma adaptação destes critérios para o contexto EaD e iniciamos a criação de unidades temáticas que foram utilizadas no curso piloto. Esta experiência foi pioneira em diversos aspectos e realizou uma pequena sondagem inicial em áreas como:

- Tutoria de língua estrangeira em contexto EaD;
- Elaboração de material didático;
- Uso da plataforma *moodle* para curso PLEaD.

De acordo com Shibayama e Santos (2016, p. 282), “o desenvolvimento de um projeto desta natureza inaugura um espaço para formação de professores. ” Segundo Preti (1996), para proporcionar uma formação atualizada e comprometida, é necessária uma organização que leve em conta todos os componentes da educação a distância, tais como: aluno, professor especialista (responsável pelo curso ou disciplina ministrados), tutor (compete a ele acompanhar, apoiar e avaliar o percurso da aprendizagem de cada cursista), material didático e o Centro de Educação a Distância (composto por uma equipe de especialistas em EaD que oferece os suportes necessários ao seu funcionamento).

A organização de um curso desta natureza num programa de extensão de uma universidade pública federal envolveu profissionais e empresas de diversas áreas externos à UFPR e também instâncias, centros e departamentos da própria

Universidade que através de professores, técnicos, funcionários e especialistas de diferentes áreas contribuíram direta ou indiretamente no projeto PLEaD. Na posição de pesquisadora, o período 2012-2014 serviu como fase de conhecimento do contexto em que como pesquisadora e professora no Celin-UFPR juntamente com a equipe de desenvolvimento do projeto, enfrentamos problemas de ordem administrativa, logística e pedagógica. O desafio de ofertar este curso a distância apresentou dificuldades e questionamentos de diversas ordens:

- Administrativa: Como ofertar este curso? Com que recursos financeiros?
- Logística: Onde hospedar este curso? Que versão do *moodle*? Como migrar o curso de uma plataforma *moodle* versão 2.1 a outra? É possível a migração de versão 2.1 para a versão 1.9 disponibilizada pelo NEAD-UFPR?
- Pedagógica: Com que recursos humanos oferecer o curso? Como preparar o material didático? Em qual abordagem se ancorar? Qual o ponto de partida?

Listo no apêndice 1: Relatório de migração PLEaD, os problemas encontrados nesta etapa da organização do curso. A lista é longa, porém não esgota as possibilidades de desafios técnicos e tentativas na resolução das dificuldades encontradas ao lidar com um curso a distância.

4.3.2.1 Parcerias realizadas

Em 2014, graças à parceria com o Centro de Computação Científica e Software Livre – C3SL²³ da UFPR, o Celin-UFPR tem apoio para a hospedagem e pesquisas relacionadas ao projeto. (SHIBAYAMA; SANTOS, 2016) O Núcleo de Educação a distância da UFPR– NEAD/UFPR também contribuiu para os encaminhamentos administrativos e institucionais deste projeto e outros trabalhos parceiros aconteceram através de professores de instituições como Universidade Federal da Integração latino-Americana - UNILA, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e *Université Stendhal-Grenoble 3*.

A partir deste contexto, foi dado início então à construção do curso na nova plataforma *moodle* disponibilizada para o Celin-UFPR. A etapa seguinte envolvia a seleção de professores tutores para a pilotagem do curso. Esta foi a fase na qual, juntamente com a direção do Celin-UFPR, diante da falta de profissionais com perfil

²³ 31/10/2013 - Reunião para projeto parceiro Letras-Computação ANEXO 3

específico para ensino de língua estrangeira a distância através da plataforma *moodle*, pensou-se na organização de um grupo de pesquisa para a formação de tutores PLE EaD. Os objetivos da criação de uma equipe de trabalho para reflexão e discussão foram pontuados por Shibayama Santos (2016):

ambientar-se na plataforma *moodle*, conhecer o curso e os materiais elaborados, promover a troca de ideias sobre formas de interação com os alunos e como promovê-las entre eles, trazer contribuições e decidir alterações e adaptações ao curso coletivamente, além de criar um espaço para a formação de professores tutores. (SHIBAYAMA; SANTOS, 2016, p. 277)

As discussões desta equipe de trabalho aconteceram através de encontros presenciais semanais no Celin-UFPR, de 10 de setembro de 2013 a 11 de dezembro de 2013, além disso, houve posteriormente, interações virtuais através de e-mails e de um ambiente concebido na plataforma *moodle* NEAD-UFPR especificamente para formação dos professores tutores de PLEaD. A criação deste espaço virtual e encontros presenciais “tem o objetivo de oferecer condições para que os professores-tutores” (SHIBAYAMA; SANTOS, 2015), além disso, conforme aponta Kumaravadivelu (2006) desenvolvam autoridade e autonomia necessárias para conceber suas próprias vivências pedagógicas e também transformá-las motivados pela reflexão crítica. Um quadro resumo com as datas e os assuntos discutidos em cada reunião, encontra-se no apêndice 2 intitulado Resumo dos encontros PLE EaD de setembro a dezembro de 2013.

4.3.3 2015: Curso piloto PLEaD

O curso piloto PLEaD aconteceu de fevereiro a julho de 2015. Os alunos participantes do curso foram selecionados com base no interesse em desenvolver estudos no Brasil dentro do programa de mestrado bilateral UFPR e Grenoble e alunos estudantes do curso de PLE no *LANSAD (Langues pour les spécialistes d'autres disciplines)*. O *LANSAD* oferece diferentes formações em línguas estrangeiras para estudantes da Universidade de Grenoble. O *LANSAD* da Universidade de Grenoble corresponde ao Celin-UFPR na UFPR.

Para o curso piloto foi feita uma solicitação de nomes de alunos interessados aos professores de Grenoble através de e-mail. Havia cinco alunos interessados: três

iniciaram o curso e dois completaram o curso piloto. Eram todos falantes de francês, com grau de instrução universitário.

Na edição piloto, a equipe de comunicação do Celin-UFPR criou uma logomarca do projeto Português Língua Estrangeira a Distância (Figura 9).

FIGURA 9 - LOGOMARCA PLEaD



FONTE: Celin-UFPR

Para este piloto, a equipe foi formada por mim, professora pesquisadora autora deste trabalho e duas outras professoras. Como professoras pesquisadoras (BORTONI-RICARDO, 2008) tivemos uma atitude de reflexão em que, a cada semana, a unidade temática era adequada conforme a performance dos alunos na semana anterior. As questões mais recorrentes foram inseridas na Tabela 6 juntamente com as tentativas de melhorias. Houve outras questões que podem ser vistas no apêndice 3 deste trabalho intitulado Diário de Bordo das professoras.

TABELA 6 - DÚVIDAS A CADA SEMANA NO CURSO PLEaD

	Questão encontrada	Tentativas/hipóteses
Semana 1	Qual o perfil dos alunos? Já estudaram português?	Elaborar questionário
Semana 2	Que atividades são adequadas ao contexto EAD?	Explorar tecnologias
Semana 3	O curso é disponibilizado em francês ou português?	Conforme respostas dos alunos, enunciados passam a ser em português.
Semana 4	Como promover maior interação com 2 alunos participantes?	Tentativa 1 de envolver alunos de FLE
Semana 5	Como explorar oralidade?	Atividade com gravação de áudio
Semana 6	Como envolver os alunos para não desistir do curso?	Diminuir o tamanho da unidade temática
Semana 7		
Semana 8		
Semana 9	Como promover mais interação?	Tentativa 2 de envolver alunos de FLE
Semana 10	Como explorar expressão oral?	Proposta de tarefa com gravação de áudio
Semana 11		
Semana 12	Como explorar interação oral?	Encontro Skype

FONTE: A autora (2016)

No presente trabalho, a unidade temática do curso é formada pelas unidades temáticas de cada semana. Cada unidade temática é formada por atividades encadeadas que culminaram com a solicitação de uma tarefa final que é apresentada detalhadamente na seção 6.4 deste trabalho.

As duas professoras tutoras presentes no Brasil, participaram das seguintes etapas encontros presenciais para discussão, escolha dos excertos a serem trabalhados e definição da tarefa final. A construção do material no *moodle* e transposição da unidade para a plataforma era feita de forma online com a revisão recíproca dos materiais elaborados pelas professoras envolvidas.

Nos cursos presenciais de PLE do Celin-UFPR a equipe pedagógica é responsável pela criação das apostilas utilizadas em cada um dos níveis de ensino da língua. O processo de discussão e criação destes materiais é parte do curso de formação de professores do Celin-UFPR. Uma vez que a demanda pelo ensino de PLE aumenta a cada ano e que o surgimento de novos livros e materiais não acompanha este crescimento, entendemos ser importante para um professor de PLE, o elaborar material didático. Como o curso PLEaD pretende atender outras demandas e, também, servir de espaço de formação de professores para cursos a distância, entendemos que a atribuição de elaboração de material didático é parte importante desta formação. Ao propor um curso a distância nos mesmos moldes do ensino

presencial, o papel do professor tutor no Celin-UFPR incorpora também a responsabilidade de criação do conteúdo didático. Essa atribuição de criação de material didático mostra-se adequada, pois o aluno vai interagir com o conteúdo criado pelo professor. Assim, este material, guia ou texto didático específico, segundo Aretio (1999) deve ser claro, preferencialmente com linguagem coloquial, ter redação objetiva, com moderada densidade de informação, conter sugestões explícitas e ser um convite constante para o diálogo, à interação. A seguir, apresento brevemente o perfil deste profissional presencial para traçar um perfil do professor tutor PLEaD e sua proposta de material didático.

O Celin-UFPR, como espaço de formação de professores, ao desenvolver este projeto, permite a experiência prática do professor como tutor. O papel do tutor incorpora o conceito do professor reflexivo que submete a teoria à sua crítica em relação à aplicabilidade, relevância e adequação no cenário particular no qual está inserido (KUMARAVADIVELU, 2006). Nesta pesquisa, o tutor tem um papel bastante abrangente e se refere ao professor que cria os conteúdos didáticos para o curso a distância, insere este conteúdo na plataforma *moodle*, interage com os alunos e os acompanha durante todo o andamento do curso.

A equipe pedagógica encerrou o curso piloto em julho 2015 quando foi feita a coleta de dados através de questionários com os alunos e professores participantes deste curso para analisar a adequação das tarefas no contexto a distância. O detalhamento do percurso metodológico adotado para coleta de dados desta pesquisa será apresentado mais detalhadamente no capítulo 5.

A seguir, o quadro resumo (QUADRO 2) com as informações abordadas neste capítulo 4:

QUADRO 2

	Quando?	O quê?
2006	2006	Início dos contatos para acordo entre região Rhône-Alpes e Paraná.
2009	2009	Início de trâmites administrativos e pedagógicos para a criação do curso PLE EaD.
2010	2010	1ª fase da criação do curso PLE EaD – elaboração de materiais, contratação de empresas de hospedagem e customização da plataforma <i>moodle</i> .
2013	Abril/2013	2ª fase da criação do curso PLE EaD – Mudança de equipe. Tentativa de migração das unidades temáticas criadas no <i>moodle</i> customizado para o âmbito UFPR.
	Maio/2013	E-mail para Grenoble solicitando alunos para a pilotagem; Várias respostas informando que não há alunos

		Novo prazo estipulado – setembro/2013
	Julho/2013	Início da busca de parcerias para utilização do <i>moodle</i> no âmbito da UFPR. O pagamento de empresas para hospedagem e customização do curso se tornou inviável. A ideia era migrar as unidades inseridas no <i>moodle</i> para um <i>moodle</i> UFPR.
	Agosto/2013	Reunião no NEAD/UFPR. Decisão por utilizar plataforma <i>moodle</i> UFPR com apoio do NEAD o que se tornou inviável nas semanas seguintes por conta das versões do <i>moodle</i> 1.9 e 2.1
	Setembro/ 2013	Início encontros PLE EaD para planejamento do curso no âmbito UFPR;
	Outubro/2013	Reunião Celin-UFPR e C3SL – parceria – <i>moodle</i> 2.6
	Dezembro/2013	Fim dos encontros PLE EaD
	Dezembro/2013	Criação do <i>moodle</i> – Celin-UFPR na plataforma do C3SL para desenvolvimento de projetos de francês, alemão e PLE
2014	Agosto/2014	Decisão por mudança no rumo dos trabalhos, abandono da migração, criação de curso no <i>moodle</i> a partir de materiais base.
	Outubro/2014	Mudança do nome do curso e PLE EaD para PLEaD
		Criação da logomarca do curso PLEaD
	Outubro/2014	Chamada para professores-tutores
2015	Fevereiro/2015	Início do curso piloto na plataforma <i>moodle</i> disponibilizada pelo C3SL
	Julho/2015	Fim da edição piloto do curso PLEaD

Uma vez apresentados os conceitos teóricos que embasam este trabalho bem como o contexto da pesquisa passo a apresentar, no capítulo a seguir, a pergunta norteadora da pesquisa e também os objetivos a ela atrelados, a metodologia e instrumentos utilizados, a forma de coleta de dados e os sujeitos envolvidos da pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a metodologia adotada nesta pesquisa. Início apresentando a pergunta norteadora do trabalho juntamente com os objetivos que contribuíram para a escolha da pesquisa-ação como metodologia adequada para o trabalho. Parto então, para os procedimentos para a coleta de dados apresentando também os participantes e os instrumentos utilizados.

5.1 OBJETIVOS/PERGUNTAS DE PESQUISA

Considerando o contexto exposto nos capítulos anteriores, a questão norteadora deste estudo é: Como preparar unidades temáticas para o curso PLEaD do Celin-UFPR na plataforma *moodle* ancorada na mesma abordagem teórica dos cursos de PLE presenciais?

Este estudo também tem como objetivos específicos:

- Revisar conceitos teóricos relacionados ao uso da tecnologia no ensino de línguas;
- Apresentar os pressupostos teóricos norteadores da abordagem do curso PLE presencial do Celin-UFPR;
- Apresentar a reflexão teórica realizada para a criação do curso PLEaD;
- Fazer uma análise, do ponto de vista dos aprendentes sobre o curso piloto PLEaD;

5.2 PESQUISA-AÇÃO

A partir da questão: Existe alguma teoria que dá embasamento para minha prática?, busquei na bibliografia tipos de pesquisa que abarcassem esta prática metodológica e instrumentos que pudessem se aplicar ao contexto desta pesquisa.

Segundo Telles (2002), devemos escolher o método de pesquisa conforme o objeto ou questão a serem explorados. Tinha consciência que se tratava da modalidade de pesquisa qualitativa desde o início do percurso da pesquisa, pois esta possibilita explorar mais profundamente a dimensão humana e plural num território específico que é a aquisição e ensino de língua estrangeira a distância. Além disso,

esta pesquisa é subjetiva e se insere no paradigma interpretativista, pois nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008):

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes (...) a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (p. 32).

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), esta é uma pesquisa colaborativa, pois busca saber como o professor, vê e interpreta suas ações.

Entretanto, o fator que contribuiu para a escolha do percurso metodológico foram os diferentes papéis desempenhados como pesquisadora e professora. Telles (2002) apresenta o pesquisador como professor participante e agente na construção do conhecimento nas práticas pedagógicas, visão com a qual partilho e posturas que busquei definir na prática desta pesquisa. O autor apresenta estes papéis no paradigma sócio-construcionista e interpretativista:

Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Nesse sentido, o tempo de contato entre pesquisador e professor é determinante na qualidade dos resultados da investigação e freqüentemente a relação criada entre ambos transcende os limites da escola e o período da pesquisa realizada. (TELLES, 2002, p. 98)

O papel de pesquisador na prática exploratória apresentado por Almeida (2011) se adequa neste contexto:

Pesquisador como praticante que deseja entender melhor sua qualidade de vida no trabalho e a qualidade de vida do grupo com o qual ele trabalha; praticante que trabalha de forma “inclusiva”, criando espaços integrados ao trabalho para que o grupo trabalhe para alcançar entendimentos aprofundados. (ALMEIDA, 2011, p.86)

Da mesma forma, o papel dos sujeitos:

Sujeitos como seres humanos, agentes de seus questionamentos e investigações inseridos em contextos específicos, com bagagem particular e como parte integrante do trabalho investigativo, com intenção de incluir o outro no trabalho para entender. (ALMEIDA, 2011, p.86)

Esta é uma pesquisa interpretativista pois “as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação” (THIOLLENT, 1986, p.13). Parto da perspectiva sócio-construtivista tomando como base características desta linha de investigação em que os significados são construídos socialmente em contextos específicos.

As modalidades de investigação qualitativas que tem sido mais utilizadas são: pesquisa etnográfica, pesquisa narrativa, pesquisa-ação (PA), pesquisa heurística e estudos de caso. A definição do tipo de pesquisa se deu conforme o objetivo da investigação e instrumentos de coleta de dados. Trata-se do método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; ENGEL, 2000) acrescentando-se também instrumentos das metodologias da pesquisa participante e observação participante. O trabalho utiliza ainda métodos da análise de conteúdo que será abordado posteriormente. Com relação a pesquisa-ação:

(...) a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação. (THIOLLENT, 1986, p.25).

Segundo este pensamento, esta é uma pesquisa qualitativa que utiliza métodos da pesquisa-ação, observação participante e pesquisa participante. É uma pesquisa que une teoria e prática (ENGEL, 2000) orientada para a solução de problemas e transformação (THIOLLENT, 1986) que surge na década de 1940 tendo como um de seus pioneiros o psicólogo alemão Kurt Lewin que realizou estudos organizacionais e educacionais em contexto pós-guerra. Originalmente utilizada para pesquisas em ciências sociais e psicologia, atualmente, é utilizada em outros campos como a educação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva.” Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa

e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, p.182)

A pesquisa-ação é também chamada de pesquisa participativa que, segundo Thiollent (1986), não são sinônimas, pois, apesar de terem como pré-requisito a participação, a pesquisa ação exige a postura de uma ação planejada de caráter social, educacional ou outras. A pesquisa participante aceita a postura do pesquisador como observador, entendendo que a observação participante é uma forma de participação.

Segundo Thiollent (1986), não há unanimidade sobre esta questão terminológica. Segundo o autor, toda pesquisa-ação é participativa, mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação. Na pesquisa-ação, os sujeitos envolvidos não são apenas objetos de investigação, pois participam ativamente da pesquisa na busca de soluções para situações-problema. Ainda segundo o autor (THIOLLENT, 2009), a PA não é apenas observação participante, pois envolve três aspectos: pesquisa sobre os sujeitos da pesquisa, para adoção de práticas (aplicação) e por ou pela ação. Desta forma, a pesquisa-ação é também uma pesquisa aplicada:

no que diz respeito à implicação, duas características principais são distinguidas: a efetividade ou reciprocidade do relacionamento entre pesquisadores e atores e a clareza dos posicionamentos de cada parte no plano ético. (THIOLLENT, 2009, p.25).

Partilho desta visão de Thiollent (1986; 2000) ao definir a pesquisa-ação participante pela postura de engajamento do pesquisador como agente transformador da realidade em que se encontra. Nesta dissertação, o pesquisador não é apenas observador, postura que pode assumir na pesquisa chamada participante, o professor pesquisador utiliza o instrumento de observação na sua investigação, mas tem também uma postura ativa, crítica, de engajamento (THIOLLENT, 1986, p.16).

Para Kincheloe (1997),

[...] a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios. (KINCHELOE, 1997, p. 179)

A seguir, apresento os principais aspectos da pesquisa-ação utilizando apontamentos teóricos de diversos autores. A pesquisa-ação:

- a. É feita para solucionar um problema imediato (ENGEL, 2000);
- b. Busca uma resposta prática a um problema identificado (ENGEL, 2000);
- c. É um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional de professores (ENGEL, 2000);
- d. Age como instrumento de investigação em grupos de pequeno ou médio porte (THIOLLENT, 1986);
- e. Possui temas e problemas não limitados ao contexto da pesquisa (THIOLLENT, 1986);
- f. Pressupõe participação e ação efetiva dos interessados (THIOLLENT, 1986, p.19).

Segundo Thiollent, (1986, p.16) a pesquisa-ação pressupõe a concepção de uma ação e há ampla interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação investigada. Desta interação resulta uma ordem de prioridade dos problemas a serem solucionados em que o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social. O objetivo da pesquisa-ação é elucidar problemas de diferentes naturezas em um determinado contexto.

Os atores envolvidos no processo participam das tomadas de decisões e ações e neste sentido, a investigação não se limita ao ativismo, mas pretende agregar e acrescentar o conhecimento dos pesquisadores e das pessoas e grupos considerados, ou, se isto não acontecer, pretende, pelo menos, desenvolver a consciência da coletividade no problema enfrentado. Thiollent (2005) enfatiza o caráter social da PA:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." Thiollent (2005, p.16)

Le Boterf (1984) reforça esta noção social da PA pontuando o objetivo de auxiliar a população envolvida a identificar e analisar criticamente seus problemas buscando assim, soluções adequadas.

Este tipo de pesquisa relaciona dois tipos de objetivos: prático e de conhecimento (THIOLLENT, 1986). No objetivo prático considera-se o problema como

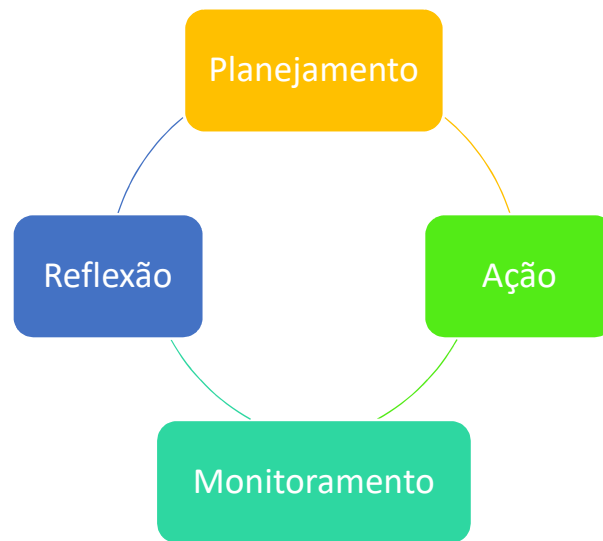
ponto central da pesquisa apontando soluções e definindo propostas de ações para transformar a situação. O objetivo de conhecimento envolve a obtenção das informações de difícil acesso, aumentando o conhecimento em determinadas situações. Estes dois objetivos conectam-se na medida em que “com maior conhecimento a ação é melhor conduzida” (THIOLLENT, 1986, p.18).

Estes dois objetivos são identificáveis nesta dissertação: o objetivo prático de realizar o curso piloto PLEaD e o objetivo de conhecimento definido pela pergunta desta pesquisa em relação à elaboração de tarefas para o curso a distância.

Em relação ao planejamento da pesquisa-ação, Thiollent (2009) afirma a existência de quatro grandes fases ou ciclos:

- a. Exploratória: os atores da pesquisa detectam os problemas a serem solucionados;
- b. Pesquisa aprofundada: coletam-se dados com diversos instrumentos e a pesquisa é discutida entre os envolvidos no contexto;
- c. Ação: definem-se objetivos, apresentam-se propostas de ação e resultados.
- d. Avaliação: obtém-se o conhecimento produzido pela pesquisa e analisam-se os resultados alcançados.

As etapas deste planejamento que envolve observação, reflexão, ação e avaliação alternando pesquisa e ação ilustram o caráter cíclico deste tipo de pesquisa. Diferentes autores esboçaram modelos envolvendo o conhecimento e ação neste tipo de pesquisa. Na busca por um modelo que atendesse o processo que envolvia a minha pesquisa, encontrei pelo menos quatro tipos que abarcavam as ações do meu projeto e apresento na Figura 10.

FIGURA 10 - ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO²⁴

Fonte: (WATERS-ADAMS, 2006)

O ciclo da pesquisa-ação é um ciclo básico que foi modelado de diferentes maneiras por pelo menos quatro autores, a saber: Elliott (1981), Kemmis and McTaggart (1982), Ebbutt, (1985), McKernan (1988), “cada um deles promove o mesmo ciclo ou espiral de ação e reflexão.”²⁵ (WATERS-ADAMS, 2006)

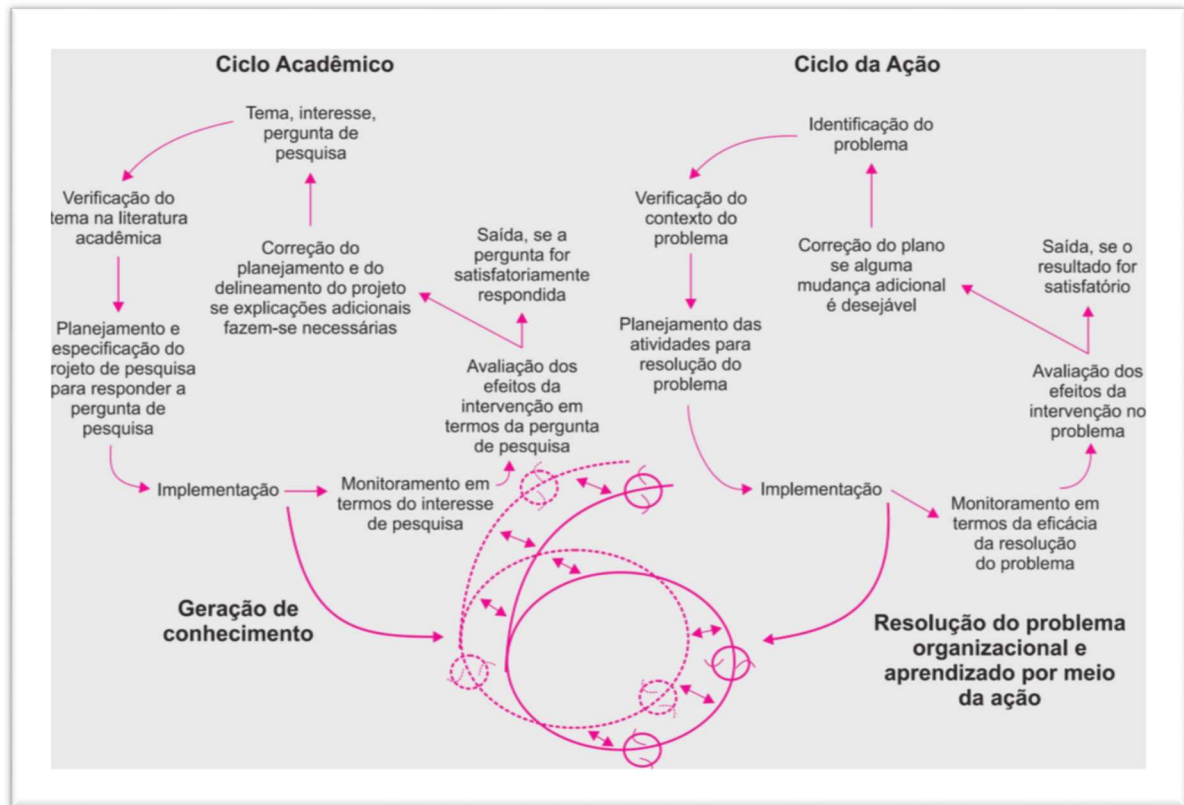
Apesar de apresentar o processo cíclico da pesquisa-ação, os modelos pareciam não atender a contento o que estava sendo realizado nesta pesquisa, pois aconteciam dois processos paralelamente: um, a nível institucional, no âmbito do Celin-UFPR, e outro, relacionado a esta dissertação ao nível da pesquisa no trabalho. O objetivo foi encontrar um modelo teórico de PA que expressasse a metodologia do trabalho que estava em desenvolvimento.

Finalmente, Mckey e Marshall (2007) apresentam o modelo de ciclo duplo/espiral dupla (Figura 11):

²⁴ No original: Planning, Action, Monitoring, Reflection (tradução nossa)

²⁵ No original: “each of which promotes the same cyclical or spiral approach to action and reflection. ” (WATERS-ADAMS, 2006) (tradução nossa)

FIGURA 11 - ESPIRAL DA PESQUISA-AÇÃO EM ORGANIZAÇÕES



FONTE: Menelau et al., 2015, p.43 (adaptado de McKay e Marshall, 2007, p. 142)

Este modelo representa a contento o trabalho desenvolvido nos dois aspectos: do problema e da pesquisa. É com a proposta de McKay e Marshall que desenvolvo o modelo de pesquisa-ação conforme ilustração na Figura 12:

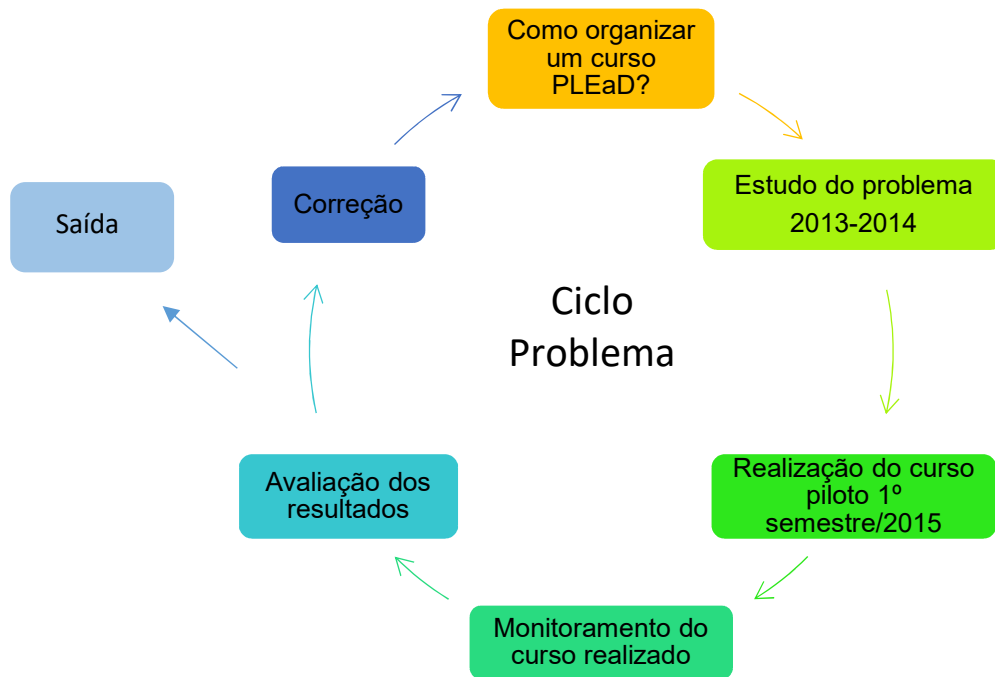
FIGURA 12 - CICLO ACADÊMICO E CICLO DA AÇÃO PLEaD



FONTE: A autora, 2016

O ciclo da ação desta pesquisa poderia, então, segundo McKay e Marshall (2001; 2002; 2007), ser modelado da seguinte forma (FIGURA 13):

FIGURA 13 - CICLO-PROBLEMA DA PESQUISA-AÇÃO



FONTE: Adaptado de McKay e Marshall (2001, p. 50).

E o ciclo desta pesquisa, segundo McKay e Marshall (2001; 2002; 2007), ficaria assim (FIGURA 14):

FIGURA 14 - CICLO-PESQUISA DA PESQUISA-AÇÃO



FONTE: Adaptado de McKay e Marshall (p. 51, 2001).

Esta espiral dupla ilustra os dois processos que acontecem, na esfera do problema a ser resolvido no Celin-UFPR norteado pela questão: como organizar um curso PLEaD? O processo da pesquisa acontece no horizonte deste trabalho. A questão foi escolhida com base na urgência da necessidade da resposta para a pergunta: como propor tarefas para ensino de PLEaD? (TABELA 7).

TABELA 7 - PESQUISA AÇÃO PLEaD: CICLO ACADÊMICO E CICLO DA AÇÃO

	Ciclo da Ação	Ciclo Acadêmico
O quê?	Como organizar um curso PLEaD?	Como propor tarefas para ensino de PLEaD ancorado na mesma abordagem teórica dos cursos PLE presenciais do Celin-UFPR?
Onde?	Celin-UFPR	Celin-UFPR sob coordenação de PLE, projeto de pesquisa PLEaD.
Quando?	Desde 2008	2013-2015
Quem?	Professora tutora autora Professora tutora Professora presencial - Grenoble Alunos FLE Alunos PLE	Professora Pesquisadora Orientadora desta dissertação
Como?	Locaweb, Criatividade Interativa	Em parceria com NEAD, Cipead, C3SL

FONTE: Adaptado de McKay e Marshall (2001)

Este trabalho responde às duas perguntas ao nível da instituição e da pesquisa. A pergunta-problema do ciclo da ação é respondida através do relato das ações desenvolvidas no projeto ao mesmo tempo em que a pesquisa acadêmica acontecia. A metodologia da pesquisa-ação se mostrou adequada para o trabalho especialmente por causa da possibilidade de, após os resultados, iniciar um novo ciclo de ação através de melhorias para uma nova edição do curso PLEaD.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização da edição piloto do curso, no 1º semestre de 2015, a equipe estava composta de: diretor geral do Celin-UFPR, coordenador do projeto de PLE do Celin-UFPR e professoras-pesquisadoras. Os professores da equipe pedagógica do Celin-UFPR da área de PLE e outras línguas interessados no projeto puderam acompanhar o andamento do curso piloto através de relatórios por e-mail e apresentação de relatos pelas professoras pesquisadoras diretamente envolvidas com o curso.

Houve três professoras envolvidas diretamente com a realização do curso: duas professoras que chamo neste trabalho de professoras-tutoras e uma professora presencial. A seguir, apresento cada uma das professoras e sua forma de atuação no curso.

A primeira professora é brasileira, professora-tutora, autora desta dissertação, sua formação e experiência foram compartilhadas na introdução deste trabalho.

A segunda professora é francesa, professora-tutora mestranda em TIC da Universidade de Grenoble. No momento da redação desta dissertação, tinha experiência de um ano como professora de FLE e sua área de pesquisa se relaciona com o uso de tecnologia no ensino de línguas. Sua experiência com o *moodle* foi importante para a elaboração do conteúdo semanalmente disponibilizada aos alunos.

A professora presente na Universidade Stendhal Grenoble 3 atuava, na ocasião, como professora de PLE no *LANSAD* neste Universidade fazendo contatos presenciais com os alunos quando necessário. Ela se encontrava na Universidade de Grenoble por conta de sua pesquisa de doutorado. Ela não teve papel ativo semanal na construção das unidades temáticas do curso como as professoras 1 e 2. Sua função voltou-se com relação ao suporte e atendimento através de encontro presencial com os alunos caso fosse necessário. Sua contribuição foi essencial pois foi ela quem fez a entrevista para a coleta de dados deste trabalho na França. Na opinião da autora deste trabalho, conhecer a base teórica e objetivos deste projeto para uma coleta de dados fiel aos trabalhos desenvolvidos e opinião dos participantes faz desta professora um participante da pesquisa.

A Tabela 8 apresenta um resumo do perfil das professoras participantes desta pesquisa quanto à formação, tempo de experiência com PLE e FLE, além da experiência em EaD.

TABELA 8 - PERFIL DAS PROFESSORAS

	Formação acadêmica	Pós-graduação	Tempo de experiência com PLE	Tempo de experiência com FLE	Experiência em EaD
Professora 1	Licenciatura em Francês Bacharelado em Comunicação Social	Mestrado Em 2015, cursando	1 ano	2 anos	1 ano
Professora 2	Licenciatura em Francês	Mestrado Em 2015, cursando	Não tem	2 anos	2 anos
Professora 3	Licenciatura em Francês e Português	Doutorado Em 2015, cursando	3 anos	4 anos	Não tem

FONTE: A autora (2015)

A interação entre as professoras 1, 2 e 3 aconteciam periodicamente. As professoras 1 e 2 se encontravam presencial e remotamente pelo menos três vezes

por semana e as professoras 1 e 2 se comunicavam por e-mail com a professora 3, por isso, a observação participante da pesquisadora (Professora 1) deste projeto foi feita à luz das questões levantadas para o projeto com contribuições das professoras 2 e 3, conforme apresentado na tabela 8. Os dados da professora 2 foram coletados através de questionário (APÊNDICE 7: questionário professora 2.) Os dados da professora 3 foram coletados no currículo atualizado da plataforma lattes.

O grupo de alunos participantes desta pesquisa é formado por dois alunos da Universidade de Grenoble que iniciaram e realizaram o curso até o final. Estipulamos a quantidade máxima de 5 alunos no curso. Houve indicação de três alunos para o curso. Estes alunos eram estudantes da Universidade Stendhal Grenoble 3 e faziam parte de público-alvo para o qual o curso foi desenvolvido. Como o número máximo de alunos não foi atingido após o início do curso, fizemos nova chamada para os alunos desta mesma Universidade e estendemos o período de inscrição por mais 4 semanas após o início do curso. Não houve mais alunos interessados. Dos três alunos inscritos teve um que apenas confirmou o cadastro na plataforma, mas nunca iniciou o curso. Apesar da intenção de aplicar questionários com o aluno desistente para conhecer o motivo do abandono do curso, não houve retorno deste após duas tentativas de contato.

Os participantes da pesquisa são, então, dois alunos do curso PLEaD que iniciaram e completaram o curso integralmente, participantes 1 e 2. O perfil de cada um dos participantes é delineado a seguir:

- Participante 1 (P1): possui formação em licenciatura-francês, em 2015 cursava o mestrado na Universidade Stendhal Grenoble 3 (M1 FLE), sua língua materna é o francês, não havia estudado português formalmente antes do início no curso PLEaD. Antes do início do curso, seu contato com o português aconteceu através de viagens, amigos e músicas.
- Participante 2 (P2): possui formação em licenciatura-francês, em 2015 cursava o mestrado na Universidade Stendhal Grenoble 3 (M1 FLE), sua língua materna é o francês e seu primeiro contato com o PLE iniciou 2 meses antes de iniciar no curso PLEaD através do curso de português para estrangeiros presencial no LANSAD.

O resumo do perfil dos alunos participantes do curso piloto está apresentado na Tabela 9.

TABELA 9 - PARTICIPANTES DA PESQUISA

	Sexo	Formação acadêmica	Língua Materna	Contato com PLE
Participante 1	Feminino	1ºano – Master FLE	Francês	Amigos portugueses
Participante 2	Feminino	1ºano – Master FLE	Francês	Iniciou curso presencial de PLE no LANSAD 2 meses antes do início no curso PLEaD

FONTE: A autora, (2015)

5.4 INSTRUMENTOS

Segundo Silva e Menezes (2005), a definição do instrumento de coleta de dados depende dos objetivos a serem alcançados com a pesquisa e do universo a ser investigado.

Os instrumentos utilizados com nesta pesquisa foram a entrevista gravada com os alunos (participantes 1 e 2) e o diário de bordo dos professores (professores 1 e 2) que será explicado nos próximos par. A transcrição das entrevistas se encontram no apêndice 8 deste trabalho intitulado: Transcrição das entrevistas dos participantes 1 e 2. O objetivo da entrevista foi a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. Para a realização da entrevista foi utilizado roteiro estruturado previamente estabelecido. (SILVA e MENEZES, 2005). O roteiro se encontra no apêndice 4 deste trabalho intitulado: Roteiro para encontro presencial com alunos.

A coleta de dados com os alunos aconteceu através de uma entrevista conduzida pela professora presente na Universidade Grenoble (professora 3). Foram formuladas perguntas abertas, não-estruturadas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e traduzidas para a análise dos dados.

Outro instrumento de coleta de dados foi o diário de bordo redigido pelas professoras tutoras que se encontra no apêndice 3 deste trabalho intitulado Diário de bordo das professoras (professoras 1 e 2).

Os diários de bordo estão entre os diferentes textos redigidos por professores seja obrigatória ou voluntariamente como anotações em cadernetas, planos de aula, planejamentos, entre outros. Segundo Zabalza, os diários de aula “são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (p.13, 2009). Conforme o autor, a definição é bastante aberta exatamente para conter a diversidade de tipos de diários seja pelo conteúdo,

forma de coleta, redação e análise das informações. A elaboração de um registro como o diário de bordo permite ao professor relatar experiências vividas, oferece a oportunidade de refletir sobre estas experiências, avaliá-las e enriquecê-las. O diário de bordo se constitui um instrumento que permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa (PORLÁN; MARTÍN, 2004).

Zabalza (2009) aponta que a escrita de um diário permite ao professor aprender com ela. Ao narrar uma experiência o professor se reconstrói, pois nesta ação, o professor que escreve tem um olhar exterior a partir da sua própria experiência, ele se vê a partir de outra ótica. Zabalza (2009) destaca o potencial destes documentos através dos processos de redação do diário e reflexão sobre as práticas contidas nos escritos.

O diário pode ser usado com um objetivo mais investigativo em termos de pesquisas e também como recurso para o desenvolvimento pessoal e profissional docente (ZABALZA, 2009). O diário de bordo é utilizado nesta dissertação com estas duas finalidades especialmente porque estes objetivos coincidem com a proposta metodológica da pesquisa-ação adotada nesta pesquisa.

Zabalza (2009) aponta quatro âmbitos de impacto formativo dos diários. Eles permitem revisar elementos do mundo pessoal dos professores através dos relatos das experiências, pois contém crenças e emoções, aspectos inacessíveis através de outros documentos redigidos por professores. Os diários possibilitam aos professores explicitar os próprios dilemas em relação à atuação profissional, entendendo dilema como um conjunto de situações difíceis, problemáticas que surgem aos professores em que nem sempre consegue identificar de imediato ou encontrar uma solução. Além disso, oportunizam a revisão e análise da própria prática profissional possibilitando o desenvolvimento da ação docente, ou seja, a transformação, a mudança. A figura 15 apresenta os quatro âmbitos de impacto:

FIGURA 15 - ÂMBITO DE IMPACTO FORMATIVO DOS DIÁRIOS



FONTE: Zabalza (2009, p.16)

Nesta pesquisa, o diário de bordo foi redigido em conjunto pelas duas professoras do curso piloto PLEaD presentes no Brasil (professoras 1 e 2). Este processo envolveu o encontro destas professoras, a descrição do processo de elaboração dos conteúdos das aulas, exposição das opiniões sobre o andamento do curso, discussão sobre possibilidades de ação para melhorias. Neste diário de bordo, a visão crítica das professoras autoras foi registrado principalmente através de questionamentos e dúvidas. Isso se justifica, pois a opinião crítica se forma também pela experiência prática e a pouca vivência anterior das professoras em relação à realização de um curso dessa natureza fez com que este diário tivesse mais um caráter de registro e reflexão para retomada e melhorias do curso.

5.5 CRONOGRAMA DA PESQUISA

Em termos de cronograma de pesquisa, a revisão bibliográfica inicial aconteceu de março a novembro de 2014 ao mesmo tempo em que se delineava o curso piloto PLEaD, necessário para a coleta de dados da pesquisa. Conforme dito anteriormente, no curso piloto foi realizado de fevereiro a julho de 2015. Paralelamente

a criação e acompanhamento do curso piloto, elaborei o roteiro para entrevista individual dos alunos participantes e, juntamente com a outra professora mestranda envolvida no projeto, redigimos, a cada semana, o diário de bordo que também serviu como base de dados para esta pesquisa. A coleta de dados através de entrevistas individuais foi realizada pela professora presente em Grenoble, em junho de 2015. No segundo semestre de 2015, transcrevi e traduzi estas entrevistas para realizar a análise de dados. Após estas etapas, retomei o referencial teórico para as considerações finais e conclusão desta pesquisa. O cronograma desta pesquisa está resumido na Tabela 10.

TABELA 10 - CRONOGRAMA DA PESQUISA

O quê?	Quando?
Revisão Bibliográfica	Março a novembro de 2014
Curso piloto	Fevereiro a julho de 2015
Elaboração do Instrumento de coleta de dados (Roteiro)	Fevereiro a abril de 2015
Coleta dos dados	Junho de 2015
Análise dos dados	Julho a novembro de 2015
Considerações finais	Dezembro de 2015 a fevereiro de 2016

FONTE: A autora, 2016

5.6 COLETA DE DADOS

De posse dos objetivos e questões do projeto, na posição de professora pesquisadora, passei então ao trabalho de campo. Minayo (2009) pontua que o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador sobre a pergunta formulada e também o estabelecimento de uma interação com os sujeitos envolvidos na pesquisa. A coleta de dados aconteceu à luz da interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados através da observação participante. Segundo Minayo (2006, p.70), a observação participante é “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.”

As técnicas de coleta de dados desta pesquisa foram a observação participante, entrevista individual e diário de bordo redigido pelas professoras do curso.

A coleta de dados através da entrevista individual foi feita pela professora presente em Grenoble. A entrevista foi gravada, transcrita e traduzida.

As ações e reflexões da observação participantes foram registradas no diário de bordo e se encontra no apêndice 3 deste trabalho. Para este registro, as professoras se encontravam presencial ou remotamente, pontuavam suas observações e após a discussão, redigiam e revisavam seus escritos. Este capítulo apresentou a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), participantes da pesquisa para a coleta de dados e instrumentos utilizados. Parto, no capítulo seguinte, para o relato da elaboração das tarefas que compõem as unidades temáticas do curso PLEaD apresentando o conteúdo do curso propriamente dito para possibilitar ao leitor deste trabalho a visão geral da estrutura do curso e facilitar o entendimento para o capítulo seguinte de apresentação e discussão dos dados coletados.

6 A ELABORAÇÃO DE TAREFAS PARA O ENSINO DE PLE A DISTANCIA NO CELIN-UFPR

Uma vez que a demanda pelo ensino de PLE presencial no Celin-UFPR aumenta a cada ano e que o surgimento da publicação de novos livros didáticos nem sempre atende aos níveis dos cursos regulares ofertados em termos de conteúdos linguísticos e também de concepção teórica, surge a necessidade de elaboração de material didático pela equipe pedagógica deste Centro. Nos cursos presenciais de PLE no Celin-UFPR a equipe pedagógica é responsável pela criação dos materiais didáticos utilizados em cada um dos níveis de ensino da língua e por isso o processo de discussão e criação destas apostilas é parte do curso de formação de professores do Celin-UFPR. Como o curso PLEaD pretende atender a outras demandas e, também, servir de espaço de formação de professores para cursos a distância, a atribuição de elaboração de material didático na formação de professores de línguas EaD é parte importante desta formação.

A discussão teórica através do referencial teórico do QCER (2001), CelpeBras, gêneros textuais e tarefas serve então como perspectiva para esta criação para materiais de cursos presenciais e também a distância. Concorde-se com Scaramucci a respeito do exame CelpeBras ao afirmar que este é um exame “potencialmente, capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações de formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo.” (2012, p.49). A investigação realizada no âmbito desta pesquisa é relevante, pois, cada um dos elementos como: material didático, professor e abordagem teórica devem integrar um conjunto harmônico para permitir a construção de conhecimento colaborativo presencial ou a distância.

Neste capítulo, apresento o processo de criação das unidades temáticas do curso PLEaD desde seu início. Para isso, inicio apresentando o ponto de partida para a criação destas unidades, a reflexão feita para a adequação destes conteúdos para o contexto EaD, apresento algumas tecnologias utilizadas para o desenvolvimento do curso e finalmente a estrutura do curso conforme o ELT.

6.1 PONTO DE PARTIDA: MATERIAL DIDÁTICO

Como exposto na introdução do presente trabalho houve duas fases do projeto PLEaD. A primeira fase do projeto aconteceu em 2010 a 2012 e o que denomino segunda fase inicia em 2013 com a troca da equipe envolvida no projeto. Na primeira fase, a equipe era composta de assessores de projeto pedagógico e administrativo do Celin-UFPR, duas professoras produtoras do material didático, dois professores responsáveis pela adequação do material para EaD, um estagiário de design para a busca de imagens ilustrações e vídeos. Além das empresas privadas foram contratadas: uma para criação do curso no *moodle*, versão 2.6 e outra para hospedagem do curso. A Tabela 11 apresenta a equipe descrita para a primeira fase:

TABELA 11 - EQUIPE - 1ª FASE – PLEaD

Função	Número de pessoas
Coordenação do curso e projeto	1 pessoa (atuava também na adaptação do material criado para a plataforma <i>moodle</i>)
Assessores de projeto pedagógico e administrativo	2 pessoas
Professores produtores do material didático	2 pessoas
Professores responsáveis pela adequação do material para EaD	2 pessoas
Estagiário de design	Este papel foi desempenhado por dois diferentes estagiários em momentos distintos (um atuou em 2010 e outro a partir de 2012)
Empresa privada contratada para criação do curso no <i>moodle</i> versão 2.6	1 empresa
Empresas privada contratada para hospedagem do curso	1 empresa

FONTE: A autora, (2015)

A estruturação da equipe da primeira fase ilustra a metodologia de trabalho utilizada para a criação do curso até aquele momento, a organização do trabalho era feita da seguinte forma:

- 1º passo: as professoras de PLE elaboravam unidades temáticas de PLE utilizando programas como word ou *power point*;
- 2º passo: duas professoras trabalhavam na adequação desse material criado para contexto EaD. O estagiário de design auxiliava na busca de imagens, vídeos e criação de ilustrações e ícones;

3º passo: este material era enviado para a empresa privada que se encarregava de inserir o conteúdo no *moodle*. Estas unidades temáticas compunham o curso que era hospedado em outra empresa privada contratada.

Em 2013, iniciamos a segunda fase e a equipe se constituía de três professoras: duas delas atuaram na organização do curso piloto e a terceira professora se encontrava em Grenoble, podendo auxiliar os alunos em encontros presenciais, se necessário. A equipe da segunda fase era estruturada conforme Tabela 12:

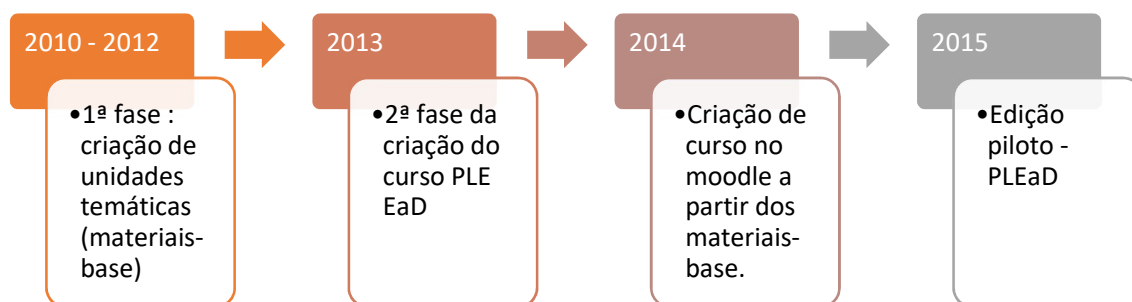
TABELA 12 - EQUIPE DA SEGUNDA FASE DO CURSO PILOTO PLEaD

Função	Número de pessoas
Coordenação do curso e projeto	1 pessoa (atuava como professora no curso)
Professores responsáveis pela adequação do material para EaD e inserção do curso na plataforma <i>moodle</i>	2 pessoas
Professor para suporte presencial	1 pessoa
Estagiário de design	1 pessoa
Parceria realizada no âmbito da UFPR para disponibilização do <i>moodle</i> e hospedagem do curso	Centro de Computação Científica e Software Livre

FONTE: A autora, (2015)

Diante da responsabilidade de elaborar o curso as duas professoras do curso PLEaD, uma delas autora desta dissertação utilizaram então, como ponto de partida para a criação do curso, os materiais desenvolvidos de 2010 a 2011/2, na primeira fase do projeto PLEaD. O conteúdo didático criado na primeira fase funcionou como matéria-prima para a elaboração das unidades temáticas da segunda fase. Os materiais foram adaptados e outros foram criados ao mesmo tempo em que o curso era oferecido, com uma semana de antecedência a aplicação da unidade. Retomando parte da Figura 1 apresentada na introdução deste trabalho, localizo na Figura 16 a origem do material-base.

FIGURA 16 - ORIGEM DO MATERIAL-BASE



Gottheim (2007) desenvolve sua pesquisa em relação ao material didático e cita a experiência de Prabhu (1988) para falar sobre a noção de material-fonte. Segundo a autora, Prabhu distingue dois estágios na construção do material didático. No primeiro estágio, professores com mais condições e facilidade, fazem “a seleção de amostras de linguagem cognitivamente apropriadas, a construção, seqüencialização e organização das atividades que vão facilitar a aprendizagem” (GOTTHEIM, 2007, p.57). No segundo estágio, há a concentração do professor no planejamento e a condução dos procedimentos na aula, momento que permite que os alunos se beneficiem dos materiais elaborados. A construção das unidades temáticas para o curso PLEaD também foi organizada em duas etapas e o material elaborado por professoras de ensino presencial de PLE do Celin-UFPR foi utilizado dentro desta noção de material-fonte como ponto de partida para a construção das unidades temáticas do curso piloto PLEaD. Chamamos este material-fonte de material-base. Segundo Prabhu (1987):

O fato de materiais precisarem ser utilizados como fontes ao invés de cursos pré-construídos não deveria ser visto como uma fraqueza no ensino baseado em tarefas; pode ser uma força em qualquer forma de ensino (...) Deste ponto de vista, materiais de ensino “livremente construídos” têm a vantagem não apenas em ser mais facilmente adaptáveis a grupos específicos, mas de promoverem o desenvolvimento profissional de professores ao longo do tempo. (p.96)²⁶

²⁶ The fact that materials need to be used as sources rather than as pre-constructed courses should not be regarded as a weakness of task-based teaching; it can in fact be a strength for any form of teaching. (...) From this point of view, 'loosely constructed' teaching materials have the advantage not only of being more easily adaptable to particular classrooms but of promoting teachers professional development over time. (tradução nossa)

Nas Tabelas 13 e 14 podem ser visualizados a composição das unidades temáticas do material-base e a composição das unidades temáticas do curso PLEaD, respectivamente, em relação ao número de páginas.

TABELA 13 - NÚMERO DE PÁGINAS DO MATERIAL DIDÁTICO BASE

	NÚMEROS DE PÁGINAS/SLIDES DE ATIVIDADES	NÚMEROS DE PÁGINAS/SLIDES DE RESPOSTAS
UNIDADE ZERO	5 páginas A4	2 páginas A4 de arquivo word
PRIMEIROS CONTATOS	24 slides <i>power point</i>	9 slides <i>power point</i>
COTIDIANO	9 páginas A4	5 páginas A4 de arquivo word
ENCONTRO	17 páginas A4	11 páginas A4 de arquivo word
CIDADE	24 páginas A4	12 páginas A4 de arquivo word
LOCALIZAÇÃO	17 páginas A4	13 páginas A4 de arquivo word
MORADIA	35 páginas A4	9 páginas A4 de arquivo word
COMPRAS	27 páginas A4	15 páginas A4 de arquivo word
ALIMENTAÇÃO	19 páginas A4	9 páginas A4 de arquivo word
VIAGENS E TURISMO	40 páginas A4	A unidade temática continha as respostas por isso, não havia páginas separadas de respostas.
FATOS PASSADOS	27 páginas A4	A unidade temática continha as respostas por isso, não havia páginas separadas de respostas.
VIDA PROFISSIONAL E UNIVERSITÁRIA	49 páginas A4	A unidade temática continha as respostas por isso, não havia páginas separadas de respostas.
NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS*	269 páginas A4 e 24 slides <i>power point</i> .	85 páginas A4 de arquivo word e 9 slides <i>power point</i> .

*Como as páginas de respostas duplicavam os enunciados e atividades e continham as respostas dos exercícios, o número de páginas/slides das respostas não foi contabilizado na quantidade total do material-base.

FONTE: A autora, (2015)

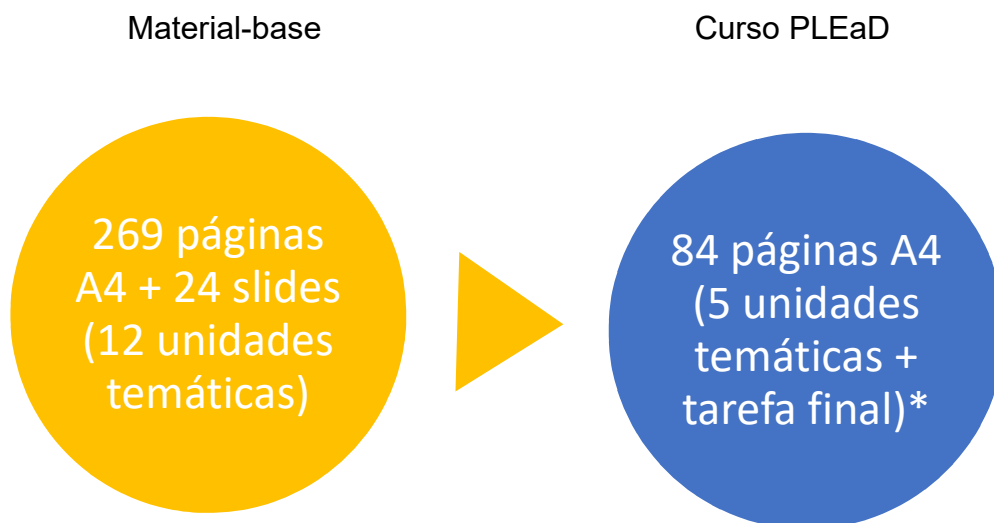
TABELA 14 - NÚMERO DE PÁGINAS DO CURSO PILOTO PLEaD

	NÚMEROS DE PÁGINAS/SLIDES DE ATIVIDADES	NÚMEROS DE TELAS NA PLATAFORMA MOODLE
UNIDADE ZERO	10 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	8 telas no <i>moodle</i>
PRIMEIROS CONTATOS	12 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	15 telas no <i>moodle</i>
COTIDIANO	12 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	15 telas no <i>moodle</i>
VIAGENS E TURISMO	6 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	5 telas no <i>moodle</i>
VIAGENS E TURISMO	9 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	13 telas no <i>moodle</i>
FATOS PASSADOS	7 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	5 telas no <i>moodle</i>
FATOS PASSADOS	4 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	4 telas no <i>moodle</i>
VIDA PROFISSIONAL E UNIVERSITÁRIA	10 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	8 telas no <i>moodle</i>
VIDA PROFISSIONAL E UNIVERSITÁRIA	12 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	5 telas no <i>moodle</i>
TAREFA FINAL	2 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	1 telas no <i>moodle</i>
NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS	84 páginas A4 arquivo <i>pdf</i>	79 telas no <i>moodle</i>

FONTE: A autora, (2015)

A quantidade de páginas em arquivo pdf e quantidade de telas do *moodle* são diferentes porque as telas do *moodle* tem um padrão de página *web* que não corresponde ao formato de página A4. As telas do *moodle*, assim como páginas *web* utilizam o padrão de navegação de internet podendo conter bastante conteúdo com a possibilidade de utilizar a barra de rolagem para acessar o texto, ou seja, uma tela *moodle* pode conter muitas páginas A4. Da mesma forma, a tela pode conter pouco texto com apenas uma pergunta de duas linhas, por exemplo. Por isso, os números são diferentes. Para comparar o material-base com o curso PLEaD, em termos de números de páginas de conteúdos podemos utilizar o padrão página A4. Assim, 269 páginas A4 e 24 slides *power point* foram utilizados para material base resultando em 84 páginas A4 de arquivo *pdf* para o curso que correspondem a 79 telas no *moodle* (FIGURA 17). É importante salientar que além deste material-base foram utilizados também outros materiais elaborados pelas professoras.

FIGURA 17 - NÚMEROS DE PÁGINAS DO MATERIAL-BASE E CURSO FINAL PLEaD



* O material-base foi a matéria-prima principal para a criação das unidades temáticas do curso, mas não foi a única fonte utilizada. As professoras utilizaram também pesquisas de textos orais e escritos na *internet*, *websites*, *blogs*, *youtube* além de criar, desenhar ou elaborar algumas de suas próprias imagens e ilustrações.

FONTE: Zabalza (2009, p.16)

Estes números foram contabilizados apenas para localizar o leitor em termos de quantidade de páginas do material elaborado para o curso. O número de páginas, telas ou slides não é correspondente à qualidade do curso ofertado, ou seja, mais páginas, telas ou slides não significam mais qualidade na proposta didática e vice-versa.

O motivo de não utilizar o material-base na íntegra para a confecção do curso se deve ao fato da inabilidade técnica e falta de tempos das professoras para desenvolver todos estes conteúdos, além da necessidade de adaptação de algumas atividades propostas para a plataforma *moodle*, pois nem tudo o que foi criado como material-base poderia ser transponível para *moodle*.

Preti (1996) aponta a elaboração do material didático como um processo único e particular. A equipe, embora inicialmente possa utilizar-se de materiais produzidos por outras instituições, deverá aos poucos tentar seu próprio caminho e vivenciar a riqueza desse processo. A bibliografia existente sobre o assunto pode servir de pista e fazer com que se evitem percursos que tornem mais complexa e difícil a concepção, produção e utilização do material didático. O desafio deste projeto era propor um curso que refletisse a abordagem de cursos presenciais do Celin-UFPR.

O curso na plataforma *moodle* foi definido também a partir de uma investigação teórica realizada sobre a abordagem por tarefas no ensino de PLE presencial no Celin-UFPR e sobre as etapas da elaboração do material didático pelo professor (SANTOS, 2014). Para organizar o curso, partimos do material organizado pela equipe pedagógica do Celin-UFPR que possui os conteúdos a serem adquiridos pelos alunos em cada nível chamado perfil do egresso. Os alunos franceses ingressam nos cursos do Celin-UFPR em nível básico. Por isso, houve a escolha por trabalhar o conteúdo programático do nível 1 do Celin-UFPR para que, caso continuem seus estudos presencialmente no Celin-UFPR, pudessem frequentar o nível básico 2. A seguir, o excerto do perfil do egresso do nível Básico 1:

Básico 1: Baseado na teoria dos atos de fala, esse curso tem por objetivo criar situações que permitam ao aluno interagir em língua portuguesa, utilizando-se dos processos comunicativos orais e escritos de modo a permitir ao aluno relacionar-se socialmente e suprir suas necessidades básicas de comunicação. No início deste curso, os alunos do básico 1 precisam de uma língua estrangeira para a intermediação dos conteúdos. As estratégias de aprendizagem também são especialmente trabalhadas nesse nível. (Perfil do egresso, CELIN, 2014)

Conforme o perfil do egresso, o nível básico 1 equivale às descrições do nível A1 do Quadro Comum Europeu.

Por se tratar de uma situação nova de ensino no Celin-UFPR, realizamos um planejamento e discussão para a elaboração das unidades temáticas do PLEaD. Aplicamos um questionário com os alunos em março, início do curso, para conhecer o motivo da realização de um curso desta natureza e se haviam tido contato com a língua e cultura brasileiras. O questionário se encontra no apêndice 5 deste trabalho intitulado Questionário inicial PLEaD para os alunos. Foram listados os temas de unidades temáticas possíveis a fim de que os alunos indicassem principais interesses.

Os questionários foram respondidos pelos dois alunos e analisados pelas professoras pesquisadoras (professoras 1 e 2) a fim de atender a demanda apresentada. As respostas se encontram no apêndice 6 deste trabalho intitulado Questionário PLEaD: respostas dos alunos. Os dois alunos responderam que a principal motivação para realizar o curso era para ter um primeiro contato com a língua portuguesa. Os três temas escolhidos por ordem de interesse para serem trabalhados foram: Cotidiano, Viagens e turismo, e Vida profissional e universitária. Desta forma,

buscamos fundamentação para orientar as fases do processo de elaboração das unidades temáticas.

Além disso, no questionário, perguntamos (professoras 1 e 2) em que língua os alunos gostariam que postássemos os enunciados e eles escolheram a opção em português. Tivemos (professoras 1 e 2) uma semana para analisar as respostas e reorganizar o curso conforme as necessidades do perfil dos alunos. Então, a partir da quinta semana de curso, passamos a redigir todo o conteúdo em português.

Semanalmente, nos encontrávamos (professoras 1 e 2) uma vez presencialmente e outra vez remotamente para elaborar a unidades temáticas que seriam inseridas na plataforma *moodle* para realização das atividades pelos alunos. Iniciávamos a elaboração das atividades durante a semana no encontro presencial e encerrávamos através de um encontro remoto que acontecia aos domingos, dia da postagem do material na plataforma. A escolha deste dia da semana se deve ao fuso horário com a França, de 5 horas de atraso. Disponibilizávamos (professoras 1 e 2) a unidade temática no domingo à noite para que os alunos pudessem acessá-la a partir da segunda-feira.

Relaciono a seguir, através de perguntas para discussão, os passos que foram seguidos para a elaboração das unidades temáticas do curso pelas professoras 1 e 2:

- Qual o tema da sequência desta semana?
- Que gêneros textuais serão trabalhados?
- Que situações de uso da língua no cotidiano serão apresentadas?
- Qual a tarefa final?
- Que pontos gramaticais são necessários para a execução desta tarefa?
- Que ferramentas tecnológicas deverão serão apresentadas aos alunos para realização plena da tarefa final proposta?

Após a discussão sobre estas questões, passávamos (professoras 1 e 2) à análise do material-base. Depois da análise conjunta, selecionávamos as atividades adequadas aos objetivos propostos e, quando necessário, fazíamos adequações ao contexto EaD ou criávamos novas propostas de atividades relacionadas.

Fazíamos (professoras 1 e 2) a divisão das atividades que cada uma elaboraria conforme os recursos a serem utilizados. Por exemplo, gravar um vídeo ou áudio, buscar imagens ou vídeos na internet, desenhar ilustrações, gráficos, montar

esboços ou quadros gramaticais, criar exercícios no aplicativo *Learning Apps*, *Padlet*, entre outros. Tínhamos (professoras 1 e 2) de três a cinco dias para a preparação da parte de cada uma e depois inseríamos na plataforma. No domingo, nos encontrávamos (professoras 1 e 2) remotamente para revisar a parte organizada por cada uma e fazer as adequações necessárias na tradução em português. Finalmente, no domingo à noite, disponibilizávamos (professoras 1 e 2) o conteúdo para visualização por parte dos alunos.

Estas ações coincidem com as etapas para a criação de unidades para cursos presenciais apresentadas por Santos (2014) quando enumera as etapas: preliminar ou de planejamento; adequação ao contexto de ensino; sondagem quanto ao perfil do aluno e suas necessidades; processo de seleção de textos que irão compor as unidades temáticas; e etapa de confecção.

Esta seção procurou apresentar os passos seguidos para a elaboração das tarefas das unidades temáticas do curso PLEaD utilizando como ponto de partida o material-base. Além disso, apresentou as equipes da primeira e segunda fase do projeto assim como o conteúdo criado por professoras de cursos presenciais. Na seção a seguir, apresento características de material didático presencial e de contextos a distância destacando algumas diferenças. Apresento também algumas ferramentas utilizadas para a criação de atividades para o curso.

6.2 MATERIAL DIDÁTICO PRESENCIAL E EaD

Uma das diferenças entre o ensino a distância e presencial é a separação física entre alunos e professores. A interação entre professor e aluno passa a ser mediada através de uma tecnologia que funciona como canal de comunicação. O material didático é fundamental neste aspecto, pois é o elemento que passa a representar o papel do professor numa plataforma de ensino a distância através da mediatização. Thomas e Reinders (2010) defendem que não podemos assumir que o ELT funciona da mesma maneira em contextos presenciais e mediados pela tecnologia e por isso, é “importante desenvolver uma compreensão mais completa de como elaborar tarefas com diferentes tecnologias e a melhor forma de implementá-las

de maneiras que promovam a aprendizagem de línguas” (THOMAS, REINDERS, 2010, p.XVIII, tradução nossa)²⁷.

Um dos desafios de cursos a distância é elaborar materiais didáticos adequados para essa modalidade de ensino. Uma vez que, em grande parte dos casos, a aprendizagem acontece de forma independente, pois o aprendiz se encontra sozinho em seu computador sem a presença de um professor ou colega para acessar a plataforma, nestes cursos os materiais precisam ser desenvolvidos com a atenção devida para que sua apresentação seja facilitada e a aprendizagem aconteça de forma independente. Neste sentido, o conteúdo do curso, suas unidades temáticas podem ser entendidas como objetos de aprendizagem. Os objetos, conforme Leffa (2013b) podem ser definidos como qualquer objeto utilizado para a aprendizagem. Mais especificamente no contexto EaD podemos denominá-los objetos digitais que podem ser uma gravação, um vídeo, uma música, por exemplo.

O material didático no ambiente virtual é o elemento concreto presente no momento do estudo. Segundo Leffa (2006), “o professor pode desempenhar um papel importante como incentivador, mas é no manuseio com o objeto que a aprendizagem ocorre. ” (2006, p.210). É no contato com o objeto de aprendizagem que o aluno interage com o conteúdo e constrói seu conhecimento. Desta forma, podemos dizer que o conhecimento pode ser construído em interação com objetos ou indivíduos. Nas palavras de Silva:

Os alunos aprendem com os materiais didáticos disponibilizados em meio impresso e nos ambientes virtuais, mas, sobretudo, a aprendizagem se constrói de forma compartilhada e colaborativa na interação entre aprendizes e tutores, aprendizes e outros aprendizes, professores, tutores e aprendizes, enfim, todos aprendem e ensinam no processo dinâmico da EAD. (SILVA, 2009, p.7)

Assim como as propostas de atividades e tarefas de um material didático impresso refletem a sua abordagem teórica, da mesma forma, as propostas de atividades e tarefas de cursos a distância refletem sua ancoragem teórica. O contexto de ensino a distância possui características particulares (habilidade oral, interação) e

²⁷ We cannot assume that tasks work the same way in FTF classrooms and in technology-mediated environments. Nor can we assume that they work in the same way in the highly varied environments that technology now affords. Given the current advocacy of TBLT and the increasing use of technology in language teaching it is important that we develop a fuller understanding of how to design tasks for use with different technologies and how best to implement them in ways that will foster language learning. (THOMAS, REINDERS, 2010,p.XVIII)

por isso, o primeiro passo para a preparação do material didático para EaD é a escolha de uma abordagem adequada à proposta EaD.

Em seu trabalho sobre estratégias de produção de material para EaD, Sartori e Roesler (2003) apresentam três passos importantes sobre produção de material didático. O primeiro deles é conhecer a concepção de aprendizagem que sustenta o curso, seus objetivos e o perfil do público alvo. Este conhecimento prévio permite conhecer expectativas de sua produção. O segundo é definir quais os objetivos do curso, qual a estrutura o material deverá apresentar, o cronograma e a metodologia de trabalho. O terceiro é realizar a seleção dos conteúdos que irão compor o material. Ao procurar materiais, é comum utilizar obras ou parte de obras de outros autores para a composição do material, mas este procedimento necessita atenção relativa a direitos autorais.²⁸ Estes elementos compõem o que as autoras chamaram de estratégias executivas de produção de material escrito, mas não esgotam as fases necessárias de toda produção, envolvendo etapas posteriores como pré-testagem e avaliação.

Ao utilizar o material didático base criado inicialmente para curso, nos deparamos com dificuldades e facilidades. O que se descreve a seguir é a tentativa de transpor para o computador o processo de interação da sala de aula envolvendo o aluno, o professor e o conteúdo. Para isso, apresento três exemplos de atividades propostas dentro das unidades temáticas. Cada uma é de um tipo diferente, uma adequada a EaD, outra não adequada e outra que explora recursos tecnológicos que em aulas presenciais não seriam possíveis de trabalhar na mesma aula, teriam que ser enviadas como tarefa de casa.

6.2.1 Tecnologias utilizadas

Para a criação e inserção das unidades temáticas foram utilizados três recursos tecnológicos importantes: *Learning Apps*, *Moodle* e *Padlet*.

O aplicativo denominado *LearningApps.org* foi desenvolvido para *web 2.0* para facilitar os processos de ensino e aprendizagem através de pequenos módulos

²⁸ O direito autoral aborda a proteção conferida a criações decorrentes do espírito humano de caráter científico, literário, artístico ou industrial. Entende-se por direito o poder que o autor, o criador, o tradutor, o pesquisador ou o artista tem de controlar o uso que se faz de sua obra. (DUARTE e PRREIRA, 2009).

interativos. Estes módulos podem ser ali criados e incorporados em ambientes online, neste caso, na plataforma *moodle*.

O *moodle* é uma plataforma de aprendizagem, oferece aos profissionais de educação a possibilidade de desenvolver AVAs e oferecer cursos a distância, por meio de seus recursos como: fórum, chat, enquete, diário, tarefa, lição, wiki, questionário e base de dados.

O *padlet* é um site também desenvolvido para *web 2.0* que permite aos usuários a criação de murais com a possibilidade de inserção de anotações e lembretes. Esses murais podem ser compartilhados e modificados facilmente e compartilhado com um grupo de escolha do autor do mural.

6.3 COMPOSIÇÃO DO CURSO PLEaD

A professora Lina Morgado (2001), apresenta três modelos a respeito de ensino aprendizagem na *web*. Cada um dos modelos é centrado em um dos papéis envolvidos no processo EaD: professor, tecnologia e aluno.

- Modelos mais centrados no professor: estes modelos utilizam as tecnologias para reproduzir estratégias e métodos do ensino presencial para o ensino a distância.
- Modelos mais centrados na tecnologia: estes modelos são baseados na ferramenta tecnológica adotada, o professor e o estudante tem um papel secundário. O professor converte-se num mero fornecedor de conteúdos e o aluno num mero utilizador dos mesmos, desempenhando aqui a tecnologia um papel de transmissora do conhecimento.
- Modelos mais centrados no estudante: estes modelos inscrevem-se numa tendência contemporânea em que se valoriza que a instituição de ensino passe a centrar-se na figura do estudante e não na do professor, embora na realidade reflitam mais uma intenção do que uma prática. Atualmente, os modelos mais centrados no estudante baseiam-se, sobretudo, na auto-formação e na autoaprendizagem.

De acordo com estes critérios, pode-se dizer que o projeto PLEaD se insere no modelo mais centrado no estudante pois a cada semana eram analisadas as tarefas realizadas e adaptadas para melhor aproveitamento dos alunos. Além disso, na primeira semana de curso foi realizado um questionário para conhecer o interesse

dos alunos, em que língua gostariam que os enunciados do curso fossem apresentados e o motivo pelo qual estudavam a língua. Os estudantes tiveram também a oportunidade de elencar os temas de unidades temáticas conforme seu nível de interesse e as unidades temáticas foram desenvolvidas com base nos 5 temas mais escolhidos pelos estudantes.

6.4 ENSINO POR TAREFAS NO CURSO PLEaD

O objetivo geral do curso PLEaD é possibilitar ao aluno estrangeiro uma familiarização com o português como língua estrangeira através de atividades envolvendo aspectos culturais que compõem a sociedade brasileira. O resultado esperado com a edição piloto foi obter uma avaliação dos alunos e dos professores-tutores a respeito da abordagem pedagógica a fim de propor mudanças e melhorias necessárias. Foram trabalhadas seis unidades temáticas durante o período de 4 meses. A Tabela 15, apresenta as unidades temáticas e gêneros textuais explorados no curso PLEaD.

TABELA 15 - UNIDADES TEMÁTICAS E GÊNEROS TEXTUAIS DO CURSO PLEaD

Unidade temática	Gêneros Textuais explorados
Conhecendo o Brasil	Reportagem: Bem-vindo a Curitiba Fórum de discussão da plataforma <i>moodle</i>
Primeiros contatos	Música Vídeos de relatos de brasileiros intercambistas
Vida cotidiana	Música Propaganda - Panfleto publicitário do <i>show</i> do cantor do clipe Entrevista sobre cotidiano Diário: texto descritivo sobre a rotina diária
Viagem e turismo	<i>Site</i> de Viagens Música Mapa do Paraná – planejar uma viagem Notícia: 10 roubadas de viagem Relato: dificuldades de viagem Relato de viagem / imprevisto de viagem
Fatos passados	Poema Texto Literário Texto opinativo sobre o texto literário
Vida profissional e universitária	Música Quadro: sistema educacional brasileiro Tirinhas Classificados de oferta de emprego <i>Curriculum Vitae</i> <i>Site</i> : Dicas para fazer uma carta de apresentação

FONTE: A autora, 2016.

Cada uma das unidades temáticas encerrou com uma ou duas microtarefas (JANOWSKA, 2014). O encadeamento planejado destas tarefas forma então, o projeto. No projeto PLEaD, aspectos culturais, linguísticos comunicativos e acionais foram organizados sequencialmente para a realização de uma tarefa final. A Tabela 16 apresenta os objetivos e microtarefas solicitadas:

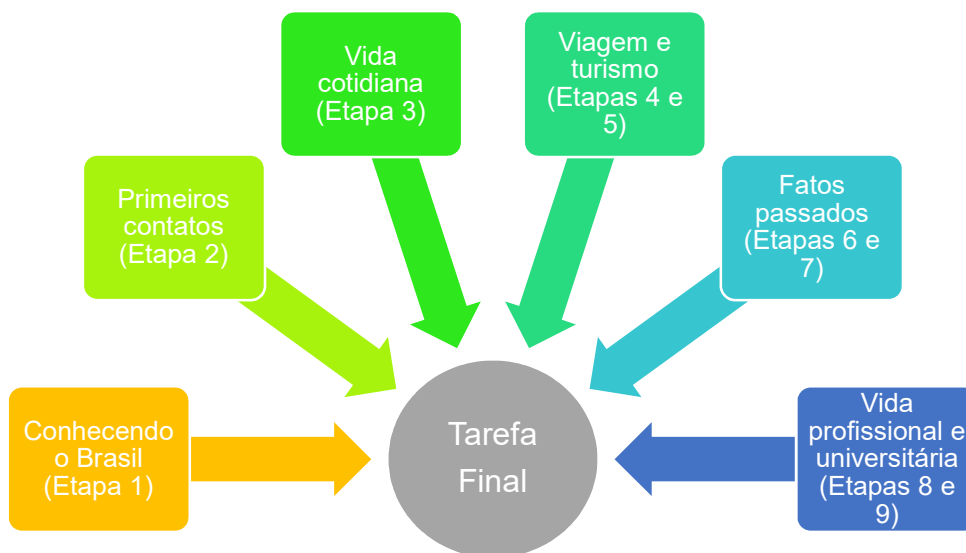
TABELA 16 - UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETIVOS E ETAPAS DO CURSO PLEaD

Unidade temática	Objetivo	Etapas (Microtarefas)
Conhecendo o Brasil	Primeiro contato entre alunos e professores tutores para checar qual a bagagem linguística e cultural dos alunos a respeito do Brasil.	Procurar na internet imagens que associa ao Brasil. Postar no fórum e justificar porquê.
Primeiros contatos	Aprender a apresentar-se; Conhecer níveis de formalidade na apresentação.	Postar no fórum de discussão uma mensagem de saudação; Apresentar-se aos colegas; Fazer perguntas aos colegas sobre estudos, profissão, país de nascimento, etc.
Vida cotidiana	Trabalhar vocabulário do dia-a-dia e conjugação de verbos no presente.	Redigir um texto descrevendo o seu cotidiano.
Viagem e turismo	Pedir e dar informações sobre opções de turismo em uma cidade; Planejar uma viagem; Fazer reserva em hotéis.	Planejar uma viagem: Obter informações sobre diferentes cidades da região de Curitiba, organizar uma viagem, para o local escolhido indicando o modo de transporte, hospedagem, opções de lazer, um restaurante e o custo total da viagem. Fazer uma gravação explicando as razões da viagem ou publicar no fórum de discussão. Relatar uma experiência negativa que aconteceu em uma viagem e que não tinha sido prevista. Registrar o áudio e enviar áudio ou vídeo em <i>site</i> específico.
Fatos passados	Comparar hábitos e costumes atuais e passados.	Falar de seu passado: escolher três imagens da infância e justificar porquê elas fazem lembrar a sua infância. Redigir texto opinativo sobre um dos personagens do texto literário trabalhado na unidade temática.
Vida profissional e universitária	Conhecer o sistema de ensino brasileiro; Compreender anúncios de oferta de emprego; Discorrer sobre cursos e diferentes profissões.	Redigir um texto ou registrar um áudio de até 3 minutos falando sobre seus planos para o futuro. O que você faz atualmente? O que pretende fazer no próximo ano? Escrever uma carta de apresentação para se candidatar a um dos cinco anúncios de empregos apresentados na unidade respeitando também as 10 dicas do vídeo trabalhado.

FONTE: A autora, 2016.

O curso PLEaD pode, então, ser ilustrado da seguinte forma (FIGURA 18):

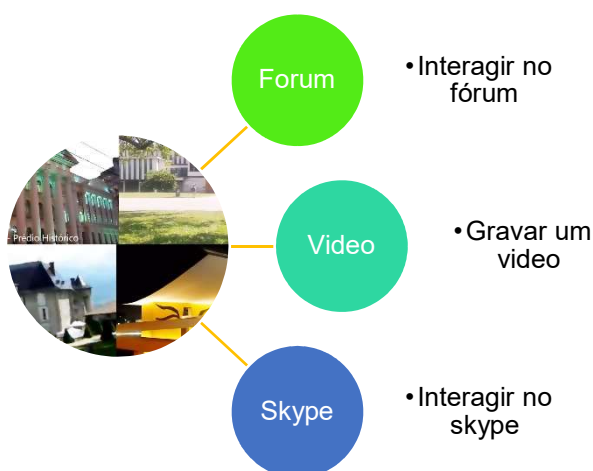
FIGURA 18 - UNIDADES TEMÁTICAS DO CURSO PLEaD



FONTE: A autora, 2016.

A tarefa final foi elaborada a fim de aplicar os conhecimentos trabalhados nas unidades temáticas anteriores. Foi desenvolvida nas três semanas finais do curso e envolveu três microtarefas ou etapas (JANOWSKA, 2014), ilustradas na Figura 19.

FIGURA 19 - TAREFA FINAL DO CURSO PLEaD



FONTE: A autora, 2016.

Para a tarefa final convidamos alunos brasileiros estudantes de FLE no Celin-UFPR para interações escritas e orais. A tabela 17 apresenta, semana a semana, os enunciados das de cada uma das etapas desta tarefa final.

TABELA 17 - TAREFA FINAL DO CURSO PLEaD

Semana	Etapas	Enunciado
1	Interação através do Fórum.	Convidamos alunos brasileiros de Curitiba para participar de um fórum em português/francês. Entre no fórum e se apresente aos colegas e coloque um horário de disponibilidade para um encontro de 30 minutos.
2	Gravação de Vídeo	Fazer um vídeo de até 5 minutos apresentando a cidade (alunos UFPR e Grenoble).
3	Interação no Skype (15 minutos em francês e 15 minutos em português).	Acessar o skype no horário combinado para interagir com os colegas. Orientações para encontro: - Assistir aos vídeos postados pelos colegas; - Escolher até três partes do vídeo para comentar; - Tirar dúvidas dos colegas sobre a língua portuguesa e francesa e sobre aspectos culturais;

FONTE: A autora, 2016.

Uma vez apresentada a estrutura do curso PLEaD bem como as unidades temáticas que o compõem, além dos desafios encontrados no caminho de construção destes conteúdos, procedo então, da análise do conteúdo das entrevistas coletadas a respeito deste curso com os dois alunos participantes desta pesquisa que concluíram o curso integralmente. O conteúdo integral do curso foi disponibilizado em extensão pdf e se encontra no anexo 1 deste trabalho intitulado Curso piloto PLEaD - 1º semestre/2015.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo discorre sobre a análise de conteúdo (AC), técnica utilizada para a análise de dados deste trabalho. Faço, inicialmente, um resgate histórico e conceitual desta técnica. Com o conceito da técnica apresentado, são detalhadas as perguntas que resultaram na criação de uma matriz com categorias para a análise dos dados.

7.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A AC surge com a tentativa de interpretação de textos bíblicos, chamada hermenêutica. Ela foi bastante utilizada no período da guerra fria, para análise de materiais de comunicação. Berelson, na década de 40, propõe uma definição de AC como técnica de investigação e pesquisa. O conceito de Berelson apresentava, segundo Campos (2004), uma definição fortemente baseada no modelo cartesiano de pesquisa restringindo o uso como objeto de atenção nas análises e negação dos conteúdos latentes da comunicação. Para Berelson, “análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa. ” (BERELSON, 1984²⁹ citado por CAMPOS, 2004)

Em 1977, é publicada a obra de Bardin, *Analyse de Contenu*, que apresenta detalhes desta técnica de investigação. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

²⁹ Berelson, B. Content analysis in communication research. New York: Hafner; 1984

A pré-análise é uma fase de organização em que são feitas a escolhas dos documentos que serão submetidos à análise e formulação de hipóteses, objetivos e indicadores para a interpretação final.

Nesta pesquisa, as entrevistas das duas participantes foram utilizadas integralmente para compor os dados. Por isso, o primeiro passo foi a transcrição e tradução das entrevistas. Com os dados transcritos, inicia-se a leitura flutuante, momento em que o pesquisador se deixa invadir por impressões e orientações. (BARDIN, 2011, p.96).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação. Neste trabalho, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foi adotada a palavra como unidade de codificação que foram separadas por temas. Segundo Bardin (2011, p.105), “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação.”

Em seguida, passa-se à escolha de índices ou categorias, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e a organização destes em indicadores ou temas. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p.100).

Na terceira fase, de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o pesquisador, de posse dos resultados organizados realiza então inferência e adianta interpretações em relação aos objetivos iniciais ou a novas descobertas.

Para facilitar a visualização, a organização dos dados da pesquisa é apresentada em uma matriz: tema, categorias, subcategorias, unidades de registo e de contexto. Nesta pesquisa, a análise temática tomou como base a categorização conforme as perguntas do roteiro da entrevista realizada, ou seja, cada pergunta gerou uma ou mais categorias ou subcategorias resultando nas matrizes apresentadas na próxima seção.

7.2 QUESTIONÁRIO COMENTADO

A Tabela 18 contém todas as perguntas do roteiro para a entrevista realizada com os dois alunos participantes. As categorias são desdobramentos da pergunta que norteou este trabalho: como elaborar tarefas para o curso PLEaD? Para a realização da entrevista, a pergunta utilizada foi: como foi sua experiência como aprendente no

curso piloto PLEaD? Os desdobramentos desta questão foram organizados em categorias, a saber: impressões gerais a respeito do curso, atividades e tarefas, papel do tutor, interação na plataforma, uso das competências de expressão e compreensão orais e escritas e sugestões de melhorias para o curso. O objetivo das perguntas era perceber a realização do curso do ponto de vista dos aprendentes tanto do ponto de vista da pesquisa como da ação a fim de aperfeiçoar os aspectos abordados para próximas edições do curso.

TABELA 18 - TEMA, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ Unidades de registro	Unidades de Contexto
Como foi sua experiência como aprendente no curso piloto PLEaD?	A. Curso PLEaD – geral – impressões gerais	A.1. Você está gostando do curso? A.2. Quais aspectos? A.3 Por quê?	Detalhados em tabela separada	Detalhados em tabela separada
	B. Atividades e Tarefas	B.1. Conseguiu acompanhar as atividades? B.2. Se teve dificuldades, quais foram?		
	C. Papel tutor	C.1. O que você esperava do tutor?		
	D. Interação	D.1. O que achou da interação? D.2. O que acha das interações com as professoras? D.3. O que acha das interações no fórum com brasileiros?		
	E. Competências – EE, EO, CE, CO	E.1. Você está satisfeito em como as habilidades orais (compreensão e expressão) foram trabalhadas? E.2. Você está satisfeito em como as habilidades escritas (compreensão e expressão) foram trabalhadas? E.3. Você teria interesse em mais encontros por skype com alunos brasileiros?		
	F. Melhorias	F.1. Que sugestões daria para melhorar o curso? F.2. Quais aspectos esperava trabalhar mais? F.3. Que nota você se daria como aluna? F.4. Por que?		

Fonte: A autora, (2015)

A Tabela 18 foi disposta partindo de um contexto maior para um contexto mais específico, da esquerda para a direita. Na primeira coluna se encontra a pergunta da pesquisa. Na segunda coluna estão as categorias em que foram organizadas as diferentes perguntas que compõem as subcategorias. As subcategorias tomaram

como base as perguntas do roteiro da entrevista realizada e foram organizadas em conforme o tema abordado e reunidas formando as categorias. Cada uma das categorias deu origem a uma tabela que faz referência a um tema abordado na entrevista. Esta tabela de categoria contém então as perguntas juntamente com as unidades de registo e contexto que são os dados gerados na entrevista. Para facilitar a leitura dos dados, disponho as tabelas dos dois participantes conforme as categorias. As análises das informações geradas são feitas de acordo com os temas das categorias com os dados dos participantes 1 e 2 simultaneamente. Primeiro, apresento as tabelas, depois os dados são comentados e articulações teóricas, quando pertinentes, são feitas e finalmente pontuo comentários com base no diário de bordo das professoras tutoras.

Desta forma, a seguir, as tabelas 19 e 20 contendo a categoria A com informações geradas a respeito das impressões gerais do curso dos participantes 1 e 2, respectivamente.

TABELA 19 - CATEGORIA A: CURSO PLEaD – IMPRESSÕES GERAIS (P1)

P1		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
A.1. Você está gostando do curso?	Sim	sim, eu gostei muito do curso
A.2. Quais aspectos?	Regularidade	porque de uma semana a outra, havia exercícios e atividades novas
	Músicas	Para mim, foi novo ouvir músicas em português do Brasil, porque nós, na França, estamos mais acostumados a ouvir português de Portugal, para mim foi bastante diferente e me ajudou muito a trabalhar a compreensão oral
	Compreensão oral	eu gostei das músicas, para mim, era muito novo ouvir canções de Português de Brasil porque na França nós estamos mais acostumados a ouvir o Português de Portugal, por isso era muito diferente para mim e isso me ajudou muito a treinar minha compreensão oral, especialmente em relação com as músicas, porque mesmo as informações, as notícias que ouvimos em canais de TV do Brasil, me parecem muito mais simples, mas, ao escutar as canções é muito mais difícil entender todas as palavras com seus acentos diferentes e melodias.
	Músicas deram trabalho	tudo isso era novo, o que me ajudou a progredir e ter me focado, e perceber melhor algumas palavras que eu conheço que eu não conseguia reconhecer nas músicas, para mim ficava confuso! Então eu repetia e repetia e na verdade eu sabia a palavra, se eu tinha lido eu a conhecia; mas mesmo assim eu não conseguia entender e no início eu tinha medo. Eu pensava “meu Deus, eu não estou entendendo nada mesmo!” Principalmente em relação às músicas, me deu bastante trabalho.
	Interação e <i>feedback</i> do professor	eu gostaria que fosse como na escola com a minha folha e o professor que corrige e disse para mim “isso não está certo, esse é o erro..”
	Falta de correções	Esse é para mim um dos pontos negativos, as correções dos meus trabalhos. Tivemos correções, mensagens, mas não foram pontuais e então nós nunca sabíamos quando íamos a receber a resposta de volta, não foi sempre muito regular.

Fonte: A autora, (2015)

TABELA 20 - CATEGORIA A: CURSO PLEaD – IMPRESSÕES GERAIS (P2)

P2		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
A.1. Você está gostando do curso?	Sim	Sim, eu gostei muito do curso
A.2.Quais aspectos?	Professoras	Sim porque eu tenho uma boa ligação com brasileiros, professoras
	Flexibilidade	Eu gosto particularmente de utilizar a internet pois permite tomar tempo de reflexão
	Cultura	Atividade de cultura, com informações da vida no Brasil, sobretudo sobre os meios de integração, a vida cotidiana do Brasil. Gostei bastante sobre o <i>show</i> organizado depois sobre as questões, pequenas atividades e fóruns.

Fonte: A autora, (2015)

O objetivo desta pergunta inicial era verificar o andamento e expectativas dos participantes em relação ao curso. Cada participante teve a oportunidade de citar aspectos que considerava relevantes e que, desta forma, poderiam ser retomados e abordados mais profundamente na sequência da entrevista. Tanto P1 quanto P2 responderam positivamente a respeito do curso reforçando a tendência de uso das tecnologias no ensino (LEFFA, 1988, 2002, 2006, 2012, 2013a, 2013b, 2014; LÉVY, 1999, PAIVA, 2008, LEFFA e HEEMANN, 2014, LÉVY, 1999). Dentre aspectos relacionados a características da modalidade EaD foram citados flexibilidade e regularidade de forma positiva. O participante P1 fala da percepção da diferença do português europeu do brasileiro através das músicas exploradas e ressalta o tempo gasto para entender uma música. P1 apresenta também as estratégias utilizadas para melhorar a compreensão oral. A questão cultural também foi lembrada através de uma tarefa que explorava entender as informações de um ingresso para comparecer à apresentação musical.

O último ponto comentado por ambos participantes está relacionado ao papel do professor. Através do comentário feito por P1 e P2 percebe-se a expectativa de retorno do professor com relação às atividades realizadas. Houve considerações negativas, pois as expectativas não foram atendidas a contento faltando retorno das atividades e interações de ensinantes e aprendentes.

A seguir, as Tabelas 21 e 22 com informações da categoria B: atividades e tarefas de P1 e P2, respectivamente:

TABELA 21 - CATEGORIA B: ATIVIDADES E TAREFAS (P1)

P1		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
B.1. Qual atividade que você menos gostou?	Inadequação das atividades ao nível	as imagens do começo, isso era muito fácil para mim. Era simples e, ao mesmo tempo estranho, porque nós não sabemos tudo sobre o Brasil e era muita coisa!
você conseguiu acompanhar as atividades?	Sim, não sem dificuldades	tinha problemas técnicos, às vezes eu não entendia nada, eu não conseguia retornar ao site ou as atividades que tinham sido publicadas, eu não podia voltar porque tinha links diferentes com diferentes atividades e houve uma que eu não conseguia fazer, então eu enviei um e-mail para o professor e fizemos um fórum, mas conseguimos encontrar soluções. E também leva tempo para a gente se acostumar com o site, eu acho.
	Uso do <i>Word</i>	as atividades eram claras, tínhamos exemplos com explicações, tanto músicas ou texto, e então nós fazíamos os exercícios, mas na verdade estes exercícios eram postados no fórum então eu fazia tudo no Word e depois copiava e colava o que eu tinha escrito para ter uma cópia para mim também, porque se fazíamos diretamente no site não tínhamos mais o histórico do nosso progresso.
	Possibilidade de salvar materiais	eu queria poder salvar, uhm, as músicas, ah! Os desenhos, então eu tinha que fazer capturas de tela, mas a qualidade é muito ruim.
em relação ao tema qual que você achou mais interessante	Todos	O tema, todos os temas são interessantes, porque cada um nos traz um vocabulário diferente, por isso toda vez que tínhamos um tema não tinha um que eu preferia mais a outros. Todos os temas me interessam porque eu amo o progresso em todos os pontos.
	Temas úteis para a vida	todos eles foram interessantes para mim, porque eles são úteis para a vida cotidiana, a cultura, a geografia, localizar-se, apresentar-se. No profissional com tudo o que é obviamente útil, então...!

Fonte: A autora, (2015)

TABELA 22 - CATEGORIA B: ATIVIDADES E TAREFAS (P2)

P2		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
B.1. Qual atividade que você menos gostou?		Na verdade, sobre o texto literário, eu ainda não fiz, eu vi o texto e fiquei com medo de ver as três páginas de atividades e pensei, não, não posso desistir, então deixei para depois
		As atividades sobre o texto literário achei menos, é pessoal. Prefiro que haja um impacto na minha vida, mais tarde, de forma que eu possa utilizar mais a língua falada do que a literária pois o português vai me ajudar a me integrar no Brasil no meu estágio.
você conseguiu acompanhar as atividades?	Não	Não, porque não tenho muito tempo para fazer tudo e porque meu mestrado exige muito tempo para preparar, provas
	Inadequação do nível das atividades propostas	não é isso que eu procuro, para mim, a língua é alguma coisa de prática, então, depois, é verdade que é interessante, pois é necessário que eu aprenda a ler os livros mas é um pouco avançado para mim no momento, pouco a pouco eu posso utilizar livros para crianças e pouco a pouco ter algo de mais avançado.
	Falta de vocabulário	Eu poderia se em uma página tivesse quatro ou cinco palavras que eu não entendesse. Mas lá, eu tive a impressão de haver duas ou três palavras em cada linha, então é muito, não tenho tanto vocabulário para o momento, para isso.
	Inadequação do nível	tive a impressão de aprender coisas complicadas ao invés de aprender coisas simples porque eu comecei em um nível e logo depois fui para o nível A2 e eu disse: não. E ainda não tinha aprendido como dizer coisas e me senti bastante perdido, mas são pequenas coisas.
em relação ao tema qual que você achou mais interessante	Todos	acho que gostei de todos, pois todos tinham uma utilidade, se apresentar, organizar algo, viagens, vida universitária, não achei nenhuma menos útil...

Fonte: A autora, (2015)

As atividades e tarefas foram organizadas pelas professoras tutoras conforme a metodologia apresentada nos capítulos 4 e 6 juntamente com a reflexão teórica a respeito do ELT do capítulo 3 deste trabalho qual seja: a partir da perspectiva de uso da língua com foco na ação (CLARK, 2002), propor tarefas através de unidades temáticas que utilizam diferentes gêneros textuais (BAHKTIN, 1994, MARCUSCHI, 2002) tomando como ponto de partida o material didático-base criado pela equipe pedagógica do Celin. Por isso, importava saber se o embasamento teórico e metodológico das unidades temáticas foi percebido pelos participantes através das tarefas propostas (JANOWSKA, 2015; PRABHU, 1987; SANTOS, 2014; WILLIS,

1996,). As tarefas foram pensadas conforme critérios de adequação ao contexto de ensino, perfil dos alunos e seleção de textos e da temática (SANTOS, 2014). As perguntas da categoria B foram elaboradas para investigar em que medida este o nível de adequação foi percebido por P1 e P2.

De acordo com as unidades de contexto geradas nesta categoria é possível depreender que houve inadequação de algumas atividades propostas mais especificamente a unidade temática inicial que abordava o Brasil e a outra unidade que explorou um texto literário. Para P1, a unidade temática que introduzia todo o curso foi considerada muito fácil. Para P2, o texto literário gerou “medo” e “vontade de desistir.” Esta inadequação aponta para o desconhecimento do nível de contato com o PLE dos aprendentes ao início do curso. As professoras elaboraram os materiais pressupondo alunos sem conhecimento nenhum sobre português brasileiro e, ao iniciar o curso, foi constatado que um aluno havia iniciado o estudo em PLE recentemente e outro tinha tido contato com o PLE através de amigos e conhecidos. Conhecer o perfil dos aprendentes se mostrou necessário para as professoras tutoras que realizaram um questionário na segunda semana de curso e, de posse das respostas, as professoras tutoras puderam adequar melhor as atividades ao perfil e interesse dos aprendentes.

A chamada do curso foi feita para alunos que desconheciam o PLE, entretanto percebe-se que, mesmo nestes casos, é necessário conhecer o quanto o aprendente já conviveu e/ou teve contato com a língua sendo necessário uma investigação mais profunda a respeito deste nível. Uma forma de sanar esta questão seria a realização de um diagnóstico de nível de conhecimento de PLE dos alunos e unidades temáticas relevantes ao início do curso. Desta forma, mesmo que os alunos possuam níveis diferentes de proficiência em PLE, podem ser propostas atividades voltadas para objetivos comuns numa perspectiva de trabalho colaborativo. Este tema foi retomado pelos participantes na sequência da entrevista.

Willis (1996) aborda o tema da motivação para as tarefas. As etapas propostas pela autora enfatizam um desenvolvimento no contato com a tarefa, com o professor monitorando este processo garantindo que o aluno tenha entendido a proposta da tarefa e também tenha sido munido de instrumentos para realizá-la, neste caso, com o texto literário. A reação de P2 mostra uma quebra neste desenvolvimento, pois o aprendente não entendeu o propósito da atividade e não viu relação desta com a vida real mostrando uma lacuna nas etapas pré-tarefa e tarefa. O objetivo da tarefa era

colocar os estudantes, uma vez que são professores, em contato com o texto literário. Esta ideia vinha de encontro às perspectivas de ação de “traduzir”, “falar sobre”, “falar com” e “agir com” (Puren, 2002; 2009). Ao lidar com um texto desta natureza, o aluno tem a possibilidade de exercer estas ações especialmente porque a ideia de “agir com” traz consigo a noção de comunicação para interação, abordagem que vem de encontro aos conceitos pedagógicos propostos na abordagem comunicativa e pós-método.

A teoria sócio-cultural de Lantolf e Thorne (2006) apresenta a ZDP como conceito que educadores podem usar para entender e identificar as necessidades de seus alunos em estágios iniciais no desenvolvimento para a construção de significados. Ao entender este conceito, o professor tem a oportunidade de facilitar e promover a construção de conhecimentos futuros. O desencontro entre o que foi pelas professoras e o que foi entendido por P1 e P2 apontam para a necessidade de uma clareza na definição dos objetivos da tarefa para que os alunos tenham este entendimento e conseqüentemente uma consciência desta proposta para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Sobre os temas das unidades, tanto P1 quanto P2 acharam todos os temas importantes. Destacam-se a visão de uso e ação da língua como alguma coisa prática e que tenha impacto no cotidiano.

A seguir, as Tabelas 23 e 24 com a categoria C a respeito do papel do tutor na visão dos participantes 1 e 2, respectivamente.

TABELA 23 - CATEGORIA C: PAPEL DO TUTOR (P1)

P1		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
C.1. O que você esperava do tutor?	Expectativa	sempre tive retorno das mensagens, mas eu pensei que iríamos ter interação física, bom, quer dizer virtual via Skype, por exemplo, mas ainda não tivemos, porque ainda não conseguimos, mas teremos com os estudantes então não tem problema.
	Feedback/Retorno dos professores	eu gostaria que fosse como na escola com a minha folha e o professor que corrige e disse para mim “isso não está certo, esse é o erro..” Esse é para mim um dos pontos negativos, as correções dos meus trabalhos. Tivemos correções, mensagens, mas não foram pontuais e então nós nunca sabíamos quando íamos a receber a resposta de volta, não foi sempre muito regular.
		mas eu pensei que iríamos ter interação física, bom, quer dizer virtual via Skype
		eu fiz uma gravação de áudio acho que há duas semanas, eu acredito que eu também não recebi as correções e é do que eu estou sentindo falta, da correção dos professores.

Fonte: A autora, (2015)

TABELA 24 - CATEGORIA C: PAPEL DO TUTOR (P2)

P2		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
C.1. O que você esperava do tutor?	Não aconteceu	Não houve muita interação com as professoras porque não tive muitas perguntas

Fonte: A autora, (2015)

Esta categoria do papel do tutor foi a que teve mais expectativas tanto por P1 e P2 e foi menos atendida durante o curso. O assunto foi retomado mais de duas vezes pelos participantes da entrevista que apontaram para a falta de interação e *feedback*. P1 faz observações pontuais acerca de sua expectativa citando, para isso, sua experiência com o ensino presencial: “eu gostaria que fosse como na escola com a minha folha e o professor que corrige e disse para mim “isso não está certo, esse é o erro. ”

Este foi um aspecto que trouxe preocupações para mim, especificamente, como professora tutora. A falta de *feedback* aconteceu porque, como tivemos alunos desistentes, fizemos uma nova chamada e esperamos cerca de 4 semanas para receber mais alunos. Por isso, não demos o retorno das atividades no fórum e outras postagens para não comprometer a realização das atividades dos novos alunos que

chegariam. Infelizmente, estes novos alunos não chegaram e o *feedback* aconteceu bastante tempo depois das postagens dos aprendentes.

A tarefa final do curso envolveu a gravação de um vídeo sobre a cidade onde os estudantes se encontravam. Os alunos do Celin-UFPR fizeram uma gravação sobre Curitiba e as alunas da Universidade de Grenoble gravaram um vídeo sobre a respectiva cidade e entornos. O objetivo do vídeo era apresentar as cidades para que estes estudantes, futuros intercambistas, pudessem conhecer um pouco do lugar onde poderiam vir a desenvolver seus estudos. Além disso, o vídeo foi utilizado como requisito para a interação oral na qual os aprendentes puderam fazer perguntas e seus pares formular respostas sobre as cidades.

P1 aponta sua expectativa com relação à correção deste vídeo. As professoras tutoras não deram um feedback específico apontando erros e acertos e sim, uma avaliação geral da participação no curso através de chats, fóruns, vídeo, entrega de atividades solicitadas, realização das tarefas e skype.

Na sequência, seguem as Tabelas 25 e 26 com a categoria D sobre interação.

TABELA 25 - CATEGORIA D: INTERAÇÃO (P1)

P1		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
D.1. O que achou da interação?		
D.2. O que acha das interações com as professoras?		foi bom, sempre tive retorno das mensagens, mas eu pensei que iríamos ter interação física, bom, quer dizer virtual via Skype, por exemplo, mas ainda tivemos, porque ainda não conseguimos, mas teremos com os estudantes então não tem problema.
D.3. O que acha das interações no fórum com brasileiros?		Então, ainda não tivemos, em relação a última atividade, estou num grupo de três pessoas e começamos uma pequena troca, nos registramos no Skype e esta noite conversaremos pela primeira vez.

Fonte: A autora, (2015)

TABELA 26 - CATEGORIA D: INTERAÇÃO (P2)

P2		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
D.1. O que achou da interação?		
D.2. O que acha das interações com as professoras?	Não aconteceu	não houve muita interação com as professoras porque não tive muitas perguntas
D.3. O que acha das interações no fórum com brasileiros?		sim comecei a fazer a interação, são muitos simpáticos também e, nós tentamos marcar um encontro no Skype , falamos sobre a vida francesa, brasileira, eles são curiosos sobre o que pensamos dos brasileiros.
		Vocabulário, sim, contatos e pouco a pouco conhecemos questões sobre a vida cotidiana do Brasil, encontrei pessoas que me ajudaram com informações sobre como se organizar administrativamente para partir para o Brasil por exemplo. Estas questões, jurídicas e administrativas que eu não conhecia e que me inquietavam. Então, colaborativamente, tiro dúvidas e me aproximo da língua. Não são coisas que discutimos em sala de aula de português porque estamos com franceses que aprendem português e então discuto com pessoas que aprendem o francês porque me falam em francês e me escrevem em francês...

Fonte: A autora, (2015)

A interação entre estudantes brasileiros e estrangeiros fez parte da tarefa final do curso. Embora houvesse desejo de colocar estes estudantes em contato desde a primeira semana do curso (Semana 4, conforme Tabela 6, seção 4.3.3.). O primeiro passo para isso seria o cadastro de alunos brasileiros na plataforma. Uma das professoras que ministrava o PLEaD atuava como professora de FLE em cursos presenciais do Celin--UFPR. Por isso, fizemos um convite aos alunos da professora para utilizar o *moodle* como suporte ao ensino presencial de FLE, mas isto não foi possível por falta de interessados. Houve uma segunda tentativa, (Semana 9 conforme Tabela 6), antes do fim do curso em que foi possível contactar alunos brasileiros individual e especificamente para a tarefa final. Esta tarefa possibilitando interação entre estudantes do Celin-UFPR com estudantes da Universidade de Grenoble foi positivamente avaliada por alunos brasileiros, P1, P2 e pelas professoras tutoras sustentando a aprendizagem como fruto da construção social (VYGOTSKY, 1978) através da interação entre os sujeitos (ELLIS, 1999, LEFFA, 2006b).

A solicitação de P1 e P2 por mais interações orais síncronas, a exemplo da tarefa que utilizou o Skype, mostra o interesse dos participantes em aprender e fazer uso da língua em colaboração com outros sujeitos (ELLIS, 1999, LEFFA, 2006b). A seção 6.2 abordou a aprendizagem por meio de interações com sujeitos ou com objetos (LEFFA, 2013b). Tanto P1 quanto P2 enfatizam a expectativa da aprendizagem colaborativa com pares, seja com o professor tutor ou com colegas aprendentes. Neste aspecto pode-se dizer que o curso valorizou mais a aprendizagem em interação com objetos na medida em que disponibilizou mais atividades para realização individual na interação com os conteúdos das UT's do que realizadas em grupos ou pares.

Moore e Kearsley (2007) defendem que a eficácia do ensino a distância depende de uma compreensão da natureza das interações e de como facilitá-las através da comunicação nos ambientes virtuais. Os dados gerados com as entrevistas reforçam a proposta dos autores em explorar os diferentes tipos de interação para a construção de conhecimento: 1) interação do aluno com o conteúdo; 2) com o docente e 3) com outros alunos.

A seguir, as Tabelas 27 e 28 apresentam as respostas dos participantes 1 e 2, respectivamente, sobre a categoria E: Habilidades – Expressão Escrita (EE), Expressão Oral (EO), Compreensão Escrita (CE), Compreensão Oral (CO).

TABELA 27 - CATEGORIA E: HABILIDADES – EXPRESSÃO ESCRITA (EE), EXPRESSÃO ORAL (EO), COMPREENSÃO ESCRITA (CE), COMPREENSÃO ORAL (CO) (P1)

P1		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
E.1. Você está satisfeito em como as habilidades orais (compreensão e expressão) foram trabalhadas?	Não, gasto de tempo superior ao esperado	Sim, compreensão, como eu disse em relação à música, isso leva bastante tempo, mas é a ideia, as ideias que você comentou porque isso motiva os temas e tudo isso. Bem, eu em qualquer caso, como eu não entendia, eu sabia que precisava entender, então eu passava muito tempo ouvindo várias vezes a mesma coisa. Bem depois, se eu não conseguia entender, eu lia a letra da música porque, às vezes, de tarde a gente está mais cansado mas a vantagem dos cursos a distancia é que você pode os fazer quando você quiser. Isso é legal!
	Não, falta de <i>feedback</i>	Bom, eu não posso saber porque eu não tenho correções no que diz respeito a este fato, na verdade, é um ponto obscuro, porque eu não tenho praticado oralidade, não tenho uma pessoa na minha frente que me faça repetir dizendo: ah nós não entendemos o que você disse.
E.2. Você está satisfeito em como as habilidades escritas (compreensão e expressão) foram trabalhadas?	Sim	Para mim é o que é mais fácil, é claro que eu aprendi. Eu aprendo novas palavras, vocabulário
E.3. Você teria interesse em mais encontros por skype com alunos brasileiros?	Sim	

Fonte: A autora, (2015)

TABELA 28 - CATEGORIA E: HABILIDADES – EXPRESSÃO ESCRITA (EE), EXPRESSÃO ORAL (EO), COMPREENSÃO ESCRITA (CE), COMPREENSÃO ORAL (CO) (P2)

P2		
Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
E.1. Você está satisfeito em como as habilidades orais (compreensão e expressão) foram trabalhadas?	EO	Sim eu estou muito melhor do que no começo eu posso participar de uma interação real com sujeitos e um pouco melhor com perguntas da vida cotidiana, o que você faz, o que eu vou fazer ou como eu vejo a vida no Brasil, na França , são perguntas muito fáceis e bem...
	CO	música, uma gravação, é mais difícil porque há muito ruído
E.2. Você está satisfeito em como as habilidades escritas (compreensão e expressão) foram trabalhadas?	EE	sim, porque (...) no início eu achei que (...) eu pensei que haveria mais interação... acho que houve muitas produções escritas, muito, pois ao final é um pouco cansativo escrever no fórum. Eu sabia as respostas e tentava fazer frases mais longas com a ajuda do dicionário.
E.3. Você teria interesse em mais encontros por skype com alunos brasileiros?	Sim	

Fonte: A autora, (2015)

Em relação à forma como as habilidades foram abordadas, a de compreensão escrita foi citada como mais fácil em que ambos participantes utilizaram o dicionário para aumentar o conhecimento de vocabulário. P2 comentou que houve excesso de produções escritas ao ponto de se tornar cansativo. Com relação à expressão oral, novamente ambos ressaltaram a necessidade de interações síncronas com outros colegas. A compreensão oral de músicas foi apontada como uma atividade difícil.

Para dar uma visão geral ao leitor a respeito do quanto cada habilidade foi explorada foram criadas duas tabelas. A primeira delas, (TABELA 29) mostra os temas das unidades, textos e habilidades exigidas para a compreensão das unidades temáticas.

TABELA 29 - UNIDADES TEMÁTICAS E HABILIDADES EXPLORADAS

Unidade temática	Textos	Habilidades exploradas
Conhecendo o Brasil	Atividade apresentando o Brasil Vídeo	CO, CE
Primeiros contatos	Música Vídeos	CO, CO
Vida cotidiana	Música Panfleto publicitário Entrevista Diário: texto descritivo sobre a rotina diária	CO, CE, EE
Viagem e turismo	<i>Site</i> de Viagens Música Mapa do Paraná – planejar uma viagem Notícia: 10 roubadas de viagem Vídeo: dificuldades de viagem Relato de viagem / imprevisto de viagem	CE, CO, EE
Fatos passados	Poema Texto Literário Texto opinativo sobre o texto literário	CE, EE
Vida profissional e universitária	Música Quadro: sistema educacional brasileiro Tirinhas Classificados de oferta de emprego <i>Curriculum Vitae</i> <i>Site</i> : Dicas para fazer uma carta de apresentação	CO, CE, EE

FONTE: A autora, (2015)

A segunda tabela (TABELA 30) apresenta as microtarefas solicitadas ao final de cada semana com as habilidades exigidas para a realização de cada uma delas:

TABELA 30 - UNIDADES TEMÁTICAS, MICROTAREFAS E HABILIDADE UTILIZADAS

Unidade temática	Etapas (Microtarefas)	Habilidades utilizadas
Conhecendo o Brasil	Procurar na internet imagens que associa ao Brasil. Postar no fórum e justificar porquê.	EE
Primeiros contatos	Postar no fórum de discussão uma mensagem de saudação; Apresentar-se aos colegas; Fazer perguntas aos colegas sobre estudos, profissão, país de nascimento, etc.	CE, EE
Vida cotidiana	Redigir um texto descrevendo o seu cotidiano.	EE
Viagem e turismo	Planejar uma viagem: Obter informações sobre diferentes cidades da região de Curitiba, organizar uma viagem, para o local escolhido indicando o modo de transporte, hospedagem, atividade a fazer, um restaurante e o custo total da viagem. Fazer uma gravação explicando as razões da viagem ou publicar no fórum de discussão. Relatar uma experiência negativa que aconteceu em uma viagem e que não tinha sido prevista. Registrar o áudio e enviar áudio ou vídeo em <i>site</i> específico.	CE, EE ou EO EO

Fatos passados	Falar de seu passado: escolher três imagens da infância e justificar porquê elas fazem lembrar a sua infância.	EE
	Redigir texto opinativo sobre um dos personagens do texto literário trabalhado na unidade temática.	EE
Vida profissional e universitária	Redigir um texto ou registrar um áudio de até 3 minutos falando sobre seus planos para o futuro. O que você faz atualmente? O que pretende fazer no próximo ano?	EE, EO
	Escrever uma carta de apresentação para se candidatar à um dos cinco anúncios de empregos apresentados na unidade respeitando também as 10 dicas do vídeo apresentado.	EE

FONTE: A autora, (2015)

A plataforma *moodle* disponibiliza o material na forma escrita, assim, pode-se dizer que a compreensão escrita é o requisito necessário para o aprendente dar sequência ao curso. A expressão escrita foi exigida nas seis unidades temáticas, tanto para o trabalho com os textos de cada semana, como nas microtarefas solicitadas através da participação no fórum ou envio de atividades. A expressão oral foi explorada em três unidades temáticas, sendo que em duas delas, havia a opção de realizar a tarefa de forma oral ou escrita. As Tabelas 31 e 32 confirmam a observação de P2 a respeito do excesso de atividades escritas e também os comentários das duas participantes a respeito da falta de explorar a oralidade. Além disso, percebe-se o predomínio da expressão e compreensão escritas ao longo do curso. Já a tarefa final foi predominantemente oral, uma vez que os alunos gravaram vídeos e participaram de interações no skype.

A seguir, as Tabelas 31 e 32 com a categoria F com sugestões de melhorias para as próximas edições do curso.

TABELA 31 - CATEGORIA F: MELHORIAS

Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
F.1. Que sugestões daria para melhorar o curso?	Teste de nivelamento	seria bom começar com uma prova para saber o nível dos estudantes
	Exercícios conforme nível	e depois para nós também saber quais exercícios fazer segundo nosso nível.
	Retornos	Também enviar as correções das nossas atividades
	Correções	As correções poderiam ser mais severas ou mais presentes
	Interações orais	E também mais pratica oral, mais interação

	Exercícios de gramática	Talvez gramática e conjugação, porque eu tenho um grande problema com a conjugação de tempo e de repente ah! Eu gostaria de ter, mesmo que isso não seja divertido para um estudante, eu sei! Mas, depois, fazer propostas, por exemplo, links para sites uh! Como existem diversos na França, sites gratuitos para fazer exercícios na internet, mas onde a gente tenha autocorreções de modo que quem queira praticar os faça e quem não queira, não precisa...
	Sites com exercícios de gramática	Por exemplo, dizendo aos que desejam praticar mais, poderão continuar com exercícios para a prática de verbos ou, bom, com outros tantos tipos diferentes de exercícios.
F.2. Quais aspectos esperava trabalhar mais?	Gramática	Talvez gramática e conjugação, porque eu tenho um grande problema com a conjugação de tempo e de repente ah! Eu gostaria de ter, mesmo que isso não seja divertido para um estudante, eu sei! Mas, depois, fazer propostas, por exemplo, links para sites uh! Como existem diversos na França, sites gratuitos para fazer exercícios na internet, mas onde a gente tenha autocorreções de modo que quem queira praticar os faça e quem não queira, não precisa...
F.3. Que nota você se daria como aluna?		Eu não tenho certeza, 13, 14 mesmo. Eu não sei, não consigo avaliar porque não recebi as correções.

Fonte: A autora, (2015)

TABELA 32 - CATEGORIA F: MELHORIAS

Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
F.1. Que sugestões daria para melhorar o curso?	Interações orais	muito mais interação talvez uma vez a semana para melhorar a pronúncia
	Exercícios de gramática	
	Interações reais	Foi ótimo ter interações com brasileiros e brasileiras, mas poderia acontecer mais frequentemente, talvez no começo ou a cada mês, todo o tempo para continuar a discussão, porque se mantemos contato no Skype podemos discutir o tempo todo, mas é verdade que se acontecesse no começo...
F.2. Quais aspectos esperava trabalhar mais?	Pronúncia	seria a pronúncia, falar mais, ter mais interações com pessoas nativas brasileiras, isso poderia facilitar mesmo se eu não consigo falar tudo ou encontrar todas as palavras, mas ela se torna mais automática, mais leve e facilita as coisas, era isso que eu gostaria.
F.3. Que nota você se daria como aluna?	Não seria boa	não, ela não seria boa, não sou bom em dar notas para mim mesmo.

Fonte: A autora, (2015)

Esta categoria trouxe boas sugestões em termos de qualidade e quantidade. A qualidade das ideias propostas é considerada por causa do perfil de P1 e P2, a

formação em línguas e estar no mestrado permitem uma postura de aluno como agente de seu conhecimento além da visão e prática de estratégias de aprendizagem. Aspectos relevantes do ponto de vista de P1 e P2 foram retomados como papel do professor, interações e oralidade. As sugestões são elencadas a seguir:

- a. Realizar teste de perfil do aluno e identificação de nível no início do curso;
- b. Organizar e disponibilizar uma lista de exercícios conforme o nível de conhecimento de línguas dos aprendentes;
- c. Dar *feedback* das atividades;
- d. Sugerir dicas de sites gratuitos com exercícios autocorretivos de gramática e vocabulário, opcional para alunos que tenham interesse e que utilizem desta estratégia para se desenvolver na língua;
- e. Possibilitar mais interações orais para melhorar a pronúncia;
- f. Realizar mais atividades envolvendo interações reais a exemplo da atividade que fez uso do *Skype*.

Além da qualidade das sugestões que pode ser atribuída a formação acadêmica de P2, elas são adequadas na medida que são possíveis de realizar no âmbito do projeto especialmente porque dependem basicamente da ação do professor na forma como este propõe as tarefas e conduz o curso. Dentro da perspectiva da pesquisa-ação, estas ideias poderão ser consideradas e realizadas para a próxima edição do curso quando haverá nova avaliação abrindo novas possibilidades de melhorias e aperfeiçoamento.

Com base nos dados fornecidos pelos participantes, juntamente com a fundamentação teórica realizada nos capítulos iniciais, faço um resgate das questões pontuadas no início deste trabalho sem a preocupação de fazer toda a retomada das teorias já apresentadas, mas com o intuito de apontar possíveis caminhos para as respostas:

1. Quem ou o quê vai promover a interação para a construção do conhecimento no curso PLEaD?

A interação pode ser promovida por sujeitos ou objetos (LEFFA, 2013b). Os sujeitos podem ser ensinantes e aprendentes, os objetos são os conteúdos disponibilizados para a aprendizagem. Estes elementos, quando utilizados com a preocupação de explorar diferentes habilidades, podem fomentar a interação de forma

que esta resulte em processos de ensino e aprendizagem para construção conjunta de conhecimento.

2. Como deve ser a formação dos professores/tutores, considerando que tutores de línguas estrangeiras de EaD precisam de uma formação diferenciada, pois necessitam trabalhar habilidades diversas, dentre elas a oralidade?

Os professores tutores precisam de uma formação em línguas estrangeiras com conhecimento em estratégias de aprendizagem bem como ensino por tarefas, gêneros textuais, QCER e exame CelpeBras além de plataformas tecnológicas.

3. Como explorar competências de expressão oral num ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dentro da abordagem de ensino por tarefas utilizadas nos cursos presenciais do Celin-UFPR?

É possível explorar as habilidades utilizando diferentes textos orais como vídeos ou músicas solicitando também a realização de tarefas utilizando as mesmas ferramentas como, por exemplo, uma gravação de áudio ou vídeo. Os alunos podem receber a correção estas gravações que podem ainda ser utilizadas pelos professores para novas atividades. Para a solicitação de tarefas é preciso, conhecer o processo de elaboração de uma unidade temática bem como um modelo de tarefa. Além disso, é preciso também conhecer ferramentas e aplicativos para ensino a distância para ter diferentes visões a respeito de estratégias para aprendizagem a distância utilizando tecnologias, refletir sobre estes processos e assim ter novas ideias para diferentes experiências.

4. Do ponto de vista técnico, como utilizar as ferramentas que se colocam através dos AVAs de forma a explorar competências culturais, orais e escritas?

Para isso é preciso conhecer as ferramentas disponibilizada pelo AVA. Para isso, é preciso saber qual a versão da plataforma utilizada. Por exemplo, o *moodle* da UFPR é administrado pelo Cipead que possui um manual com as ferramentas que podem ser exploradas. Conhecendo as ferramentas, o professor tem possibilidade de explorar as diferentes habilidades. É importante também conhecer os objetivos do curso, perfil do aluno e contexto para trabalhar a fim de atingir estes objetivos, isto é, conhecer os parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade

pontuados por Kumaravadivelu (2001, 2006). Isto pode acontecer através das respostas as perguntas: o que, como, por quê e para quê.

5. Como elaborar conteúdos didáticos para o curso a distância que contemplem a mesma abordagem de ensino e aquisição de línguas dos cursos presenciais do PLE do Celin-UFPR?

Com base no caminho percorrido durante esta pesquisa, listo a seguir as ações que serviram de respostas para esta pergunta norteadora:

- Conhecer o perfil do alunos e propósitos do estudo;
- Adequar o conteúdo do curso conforme critérios de perfil, nível de proficiência;
- Utilizar um modelo de tarefas, neste caso foi o modelo proposto por Willis (1996);
- Explorar diferentes textos orais e escritos;
- Propor tarefas que demandem diferentes competências orais e escritas;
- Conhecer a plataforma de ensino a ser utilizada neste contexto, o *moodle*, para utilizar ferramentas explorando diferentes habilidades orais e escritas;
- Promover interações para a aprendizagem, seja com objetos de ensino ou com sujeitos, professores ou alunos;
- Organizar uma unidade temática com base na construção independente e colaborativa de conhecimento na EaD.

Estas foram respostas encontradas no percurso do projeto piloto. Ao tratar a pesquisa no trabalho de campo, Minayo (2006) pontua que “a visão que o investigador constrói sobre o grupo que é o objeto de seu estudo e com o qual interage depende das pessoas com quem travar relações. ” (MINAYO, 2006, p.74). Desta forma, a construção mútua do pesquisador e dos pesquisados através da interação deve sempre ser levada em conta como um dado da realidade. Entendendo que aconteceram dentro de um contexto, no âmbito de um projeto de pesquisa, elas não contêm uma orientação aplicável a qualquer situação, mas foi o trajeto percorrido num movimento que partiu do desconhecimento ao conhecimento de um rumo para alcançar o objetivo de propor o ensino de LE a distância no Celin-UFPR.

Este capítulo apresentou e discutiu os dados coletados na pesquisa utilizando para isso a metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e as considerações

foram feitas com base nos teóricos apresentados nos capítulos 2 e 3 a respeito da tecnologia, educação e ensino de línguas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta norteadora deste trabalho foi: Como preparar unidades temáticas para o curso PLEaD do Celin-UFPR na plataforma moodle ancorada na mesma abordagem teórica dos cursos de PLE presenciais? Com o foco nesta pergunta, busquei responder esta questão traçando um percurso que envolveu os objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: revisar conceitos teóricos relacionados ao uso da tecnologia no ensino de línguas, apresentar os pressupostos teóricos norteadores da abordagem do curso PLE presencial do Celin-UFPR, apresentar a reflexão teórica realizada para a criação do curso PLEaD e finalmente fazer uma análise, do ponto de vista dos aprendentes sobre o curso piloto PLEaD. Para isso, iniciei a revisão dos conceitos teóricos relacionados ao uso da tecnologia no ensino abordando as mudanças pelo seu uso na forma de construção de conhecimento. Na sequência, tracei um breve histórico do ensino e aprendizagem de línguas e o papel da tecnologia neste processo (LEFFA, 1988, 2002, 2006, 2012, 2013a, 2013b, 2014; LÉVY, 1999, PAIVA, 2008).

Os pressupostos teóricos norteadores da abordagem do curso PLE presencial do Celin-UFPR foram apresentados no capítulo 3 com o conceito de linguagem como ação conjunta (BRASIL, 2006; CLARK, 2002) e a possibilidade de utilizar o ELT (JANOWSKA, 2015; PRABHU, 1987; SANTOS, 2014; WILLIS, 1996,) para uma construção de língua com foco na ação utilizando para isso diferentes tipos e gêneros textuais (BAKHTIN, 1994; MARCUSCHI, 2002). Na sequência destes pressupostos, apresentei o projeto PLEaD no Celin-UFPR no capítulo 4 levantando questões como os desafios encontrados e os caminhos percorridos que culminaram na realização do curso piloto no 1º semestre/2015. Neste capítulo foi apresentada também a reflexão teórica realizada para a criação do curso PLEaD, um dos objetivos deste trabalho.

A análise do ponto de vista dos aprendentes sobre o curso piloto PLEaD, último objetivo deste trabalho se desenvolveu no capítulo 7 que apresentou e discutiu os dados coletados na pesquisa utilizando para isso a metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e as considerações foram feitas com base nos teóricos apresentados no embasamento teórico envolvendo a aprendizagem como fruto da construção social (VYGOTSKY, 1978) através da interação entre os sujeitos (ELLIS, 1999, LEFFA, 2006b), o uso das tecnologias no ensino (LEFFA, 1988, 2002, 2006, 2012, 2013a, 2013b, 2014; LÉVY, 1999, PAIVA, 2008, LEFFA e HEEMANN, 2014,

LÉVY, 1999) e o uso da linguagem como ação conjunta (CLARK, 2002) no ensino de línguas por tarefas (JANOWSKA, 2015, PRABHU, 1987, SANTOS, 2014, WILLIS, 1996) com o uso de gêneros textuais (BAHKTIN, 1994, MARCUSCHI, 2002).

Este trabalho serviu para a organização e desenvolvimento do curso piloto PLEaD. Na proposta da abordagem cíclica da pesquisa-ação as considerações finais são apresentadas nos dois aspectos que a envolvem, ou seja, na teoria e na prática de forma que, nestas duas perspectivas, os pontos principais sejam reformulados para melhorias futuras no curso e novas discussões e reflexões teóricas.

Em termos de pesquisa, o percurso delineado teve como principal objetivo elucidar a questão: Como preparar unidades temáticas para o curso PLEaD do Celin-UFPR na plataforma *moodle* ancorada na mesma abordagem teórica dos cursos de PLE presenciais?

Para responder a esta questão, primeiramente, as professoras envolvidas no curso, buscaram conhecer a proposta teórica dos cursos presenciais do Celin, a diferenciação em níveis, história do curso e abordagens adotadas. Num segundo momento, busquei fazer a discussão de uma perspectiva teórica para a construção de conhecimento com o uso da tecnologia de forma colaborativa no ensino (LEFFA, 1988, 2002, 2006, 2012, 2013a, 2013b, 2014; LÉVY, 1999, PAIVA, 2008). Depois de conhecer a proposta de ELT por tarefas para curso presenciais do Celin-UFPR (SANTOS, 2014) pudemos propor unidades temáticas que contemplassem esta proposta de ensino no curso. Segundo os alunos participantes da pesquisa, a proposta de ensino de línguas por tarefas foi bem avaliada quando o objetivo de uso da língua esperado por eles foi atingido, ou seja, quando havia construção de significado. Quando havia dificuldade ou impossibilidade de realizar alguma tarefa da solicitada o resultado foi de frustração resultando numa avaliação negativa. Este dado reforça a ideia de que a língua é usada para fazer coisas (CLARK, 2002) e o ELT (JANOWSKA, 2015; PRABHU, 1987; SANTOS, 2014; WILLIS, 1996,) pode ser utilizado para ensino e aprendizagem em contextos de ensino a distância desde envolva os diferentes elementos como ensinante, aprendente, tutores, unidades temáticas e tecnologia de forma harmoniosa e conjunta.

Em termos de ação, o curso PLEaD piloto aconteceu no 1º semestre/2015 com um grupo de alunos da Universidade Grenoble Stendhal. Acompanharam o andamento deste curso, o diretor, coordenadores e equipe pedagógica de PLE do LANSAD - *Langues pour les spécialistes d'autres disciplines* - de Grenoble. Foi

estipulado um número máximo de 5 alunos para esta edição sendo que dois alunos iniciaram e concluíram o curso. Ao fim do curso, estes dois alunos foram entrevistados e o saldo das impressões positivas superaram as negativas.

Entre os pontos positivos apontados pelos alunos participantes estão: interação com alunos brasileiros, atividades novas postadas semanalmente na plataforma, uso de músicas e vídeos. Dentre os pontos negativos estão: problema técnico de um dos aplicativos utilizados no curso (por conta de uma dificuldade técnica, um aluno ficou impossibilitado de postar um áudio na atividade), falta de interação com tutores e unidades temáticas semanais muito longas sendo exigido dos alunos mais tempos de dedicação do que o previsto.

Um dos pontos fracos do curso piloto foi a limitação do grupo de alunos. Ao limitar a quantidade máxima de cinco alunos para fazer o curso, limitamos também o número de interações possíveis entre eles. Quanto mais alunos, mais ricas poderiam ser as interações e trocas e consequentemente, o aprendizado. Além disso, o limite máximo de cinco alunos desconsiderou a possibilidade de evasão ou de, como foi o caso, desistência antes mesmo do início do curso. Isso contribui também para uma sobrecarga do tutor em termos de interação oral. A interação oral com uso de skype, por exemplo, pode envolver alunos brasileiros e assim possibilitar o uso da língua em interação com estes pares.

Para uma próxima edição, o professor tutor poderia ser responsável por atender grupos de 10 alunos acompanhando seus acessos à plataforma, respondendo a perguntas e fazendo correções das atividades quando necessárias.

Além da realização de um teste de perfil e de nível do aluno ao início e ao fim proposto pelos alunos participantes desta pesquisa, é importante também organizar o programa do curso PLEaD em relação ao currículo presencial e EaD fazendo a correspondência entre os níveis presencial e a distância para os casos em que os alunos do curso PLEaD, venham como intercambistas ao Brasil e queiram dar continuidade aos estudos presencialmente.

Com o curso piloto surgiram diferentes questões a serem trabalhadas abrindo novas perspectivas para melhorias futuras. A próxima edição do curso está sendo organizada para acontecer no primeiro semestre de 2016. A análise de resultados servirá como ponto de partida para as melhorias futuras quando poderemos realizar nova análise para novos resultados e aprimoramentos. No 2º semestre/2015, o PLE no Celin-UFPR recebe um novo coordenador, inicia-se um projeto de pesquisa PLEaD

sob nova orientação. Surgem possibilidades de curso de PLEaD para falantes de línguas que temos chamado de distantes, como japonês ou árabe e iniciam-se as discussões para a organização de um curso preparatório para o exame CelpeBras a distância além da organização para uma nova edição deste curso para línguas próximas: francês, espanhol e italiano. Encerro o relato de parte deste ciclo da pesquisa-ação por motivos de tempo dentro do programa de mestrado, esclarecendo que este processo não se encerra. A cada nova edição do curso PLEaD novas possibilidades e perspectivas se abrem para que se constitua a cada edição como um espaço de reflexão, formação e aperfeiçoamento pedagógico.

Os pontos positivos e negativos estão sendo levados em conta para uma nova edição do curso no próximo ano letivo. A reflexão teórica sobre a abordagem para o ensino de línguas estrangeiras permite uma tomada de decisão consciente e criteriosa na continuação do projeto. Nas palavras de Freire: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43-44) ou ainda: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.” (1996, p.32)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino. **Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa**. 2005. Acesso 23/03/2016 http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf
- ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras**. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.
- ALMEIDA, M. R.; SHIBAYAMA, A. N. Experiência de ensino de português língua estrangeira no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR): de 1995 a 2013. In: SILVEIRA, R; EMMEL, I. **Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2015.
- ALONSO, K. M. A educação em um programa institucional de formação de professores em exercício. In: PRETTI, O. **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.
- ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2009.
- ARETIO, L. (1999). **Historia de la Educación a Distancia**. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA - RIED , 2 (1), 8 - 27.
- BAGNO, M. O pesadelo do Celpe-BRAS. **Caros Amigos**, São Paulo, Julho 2015, edição 220, Seção Falar Brasileiro, p. 6.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BALDIN, F. D. C., FERREIRA, R. M. S. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) In: In SALTINI, L. M. L, MONTEIRO, S. L. (Orgs.) **Centro de Línguas e Interculturalidade – Celin – UFPR: 2008-2012**. Index Consultoria em Informação e Serviços Ltda.: Curitiba, 2012 pp 44-46.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Lisboa: Edições**, v. 70, 1977.
- BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. New York: Hafner; 1984.
- BORBA, N.C. et at. **Educação a distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85, 2008.

BOSCH, V. **Língua e Cultura no ensino de PLE: visões de professores do Celin–UFPR a partir do uso de material didático**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFPR: Curitiba, 2015.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador**. Secretaria de Educação Superior (SESU). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em 08/04/2015

_____. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 jan. 2016

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEF. 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. White Plains: Longman, 2001.

BULLA, G. S.; LEMOS, F.C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, DF. Vol. 11, n. 1 (jan./jun. 2012), f. 103-135, 2012.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.** [online]. 2004, vol.57, n.5, pp. 611-614. ISSN 1984-0446. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>.

CARACTERIZANDO O TELETRABALHO DOCENTE. In: **Virtual Educa**, 2007. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19320/n02mill07.pdf>>. Acesso em: 10/02/2016

CATFORD, J. C. The teaching of English as a foreign language. **The teaching of English**, p. 137-159, 1959.

CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE UFPR. **História**. Celin UFPR. Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia> Acesso em 25 ago.2014.

CHEREM, L. Um Pouco da Nossa História. In: SHIBAYAMA, A.N. *et. al.* (Orgs.) **Centro de Línguas e Interculturalidade – Celin – UFPR: 1995 – 2007 12 anos de história**. Index Consultoria em Informação e Serviços Ltda.: Curitiba, 2009 pp 12-13.

CLARK, H. **O uso da linguagem**. Cadernos de Tradução, 9:49-71. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2002. Título original: Using Language

CLARK, R. E. Reconsidering research on learning from media. **Review of Educational Research**, 53(4), 445-459, 1983.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISSON, K. **Research methods in education**. London: Routledge, 2001, 7ª edição.

CONGRESSO MUNDIAL SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) DE 2012. UNESCO, PARIS, 20 A 22 DE JUNHO DE 2012. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html Acesso em 24 jan de 2016

COSTA, Eglantine Guély. AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM: DO DESIGN ÀS PRÁTICAS. Revista X, [S.I.], v. 2, dez. 2014. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40348>>. Acesso em: 12 set. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.40348>.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo/Brasília: Cortez. UNESCO/MEC, 1998.

DE MELLO, E. F. T.; TEIXEIRA, A.C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2011. p. 1362-1365.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (DOU) de 01 de Abril de 2013. Pág. 49. Seção 3.

DOUGHT, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge.: Cambridge Press, 1998.

DUARTE, E. C.V.G.; PEREIRA, E.C. **Direito autoral: perguntas e respostas**. Curitiba: UFPR, 2009.164 p

EBBUTT, D. Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. **Issues in educational research: Qualitative methods**, p. 152-174, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Coleção O Mundo, Hoje. v. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GABARDO, P.; DE QUEVEDO, S.; ULBRICHT, V. R. **Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem.** Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, n. 2. sem., p. 65-84, 2010.

GOTTHEIM, L. **A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua.** 2007. Tese de Doutorado. Tese (doutorado em Letras). Universidade de Campinas, S

HOPKINS, D. **A teacher's guide to classroom research.** Fourth edition, 2008

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 02/02/2016.

INTERAÇÃO, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/chave> [consultado em 20-05-2016].

JANOWSKA, Iwona. TAREFA: UM CONCEITO-CHAVE DA PERSPECTIVA ACIONAL. Revista X, [S.l.], v. 2, dez. 2014. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40330>>. Acesso em: 12 set. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.40330>.

KEMMIS, S. M. **The Action Research Planner.** Victoria: Deakin University Press. 1982

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly.** Vol.35, No. 4. 2001. p. 537-560.

_____. **Understanding Language Teaching from Method to Postmethod.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: State of the art. **Studies in second language acquisition**, 2006, vol. 28, no 01, p. 67-109.

LEARNING APPS Site official. Disponível em < <http://learningapps.org/>>. Acesso em: 10/04/2015

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006a, p. 11-36.

_____. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, 2012.

_____. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas.** 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006b, v. 1, p. 175-212.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I.; Vandresen: **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013a, p. 13-38.

LEFFA, V. J.; HEEMANN, C. Decálogo do professor de EaD. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem, 2014, p. 19-37.

LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Junia (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013b).

LEROY, H. R.; COURA-SOBRINHO, J. Interculturalidade e Ensino de Português Língua Estrangeira. In XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2011. **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CíFEFiL, 2011 p. 1920-1935

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. 134 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGENOT, F. Entrées Interactivité (p.135-136), Multimédia (p.172-173), Tâche (p.234), TIC – TICE (p.238-239). Cuq J.-P. (dir., 2003), **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris, CLE International.

MANGENOT, F.; ZOUROU, K. Pratiques tutorales correctives via Internet: le cas du français en première ligne. **TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles**: la problématique des aides à l'apprentissage, p. 235, 2008.

MARCUSCHI, L. A. (2002). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

MCKAY, J.; MARSHALL, Peter. Action Research: a guide to process and procedure. In: **ECRM (Prof Arthur Money 29 April 2002 to 30 April 2002)**. MCIL, 2002. p. 219-227.

_____. Driven by two masters, serving both: The interplay of problem solving and research in information systems action research projects. In N. Kock. **Information systems action research: An applied view of emerging concepts and methods** (cap. 6, pp. 131-155). New York: Springer. 2007

_____. The dual imperatives of action research. **Information Technology & People**, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2001.

MCKERNAN, J. The Countenance of Curriculum Action Research: Traditional, Collaborative, and Emancipatory-Critical Conceptions. **Journal of curriculum and supervision**, v. 3, n. 3, p. 173-200, 1988.

MENELAU, Sueli et al. Realizar pesquisa sem ação ou pesquisa-ação na área de Administração? Uma reflexão metodológica. **Rev. Adm. (São Paulo)**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 40-55, Mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-21072015000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 2 de julho de 2016. <http://dx.doi.org/10.5700/rausp1183>.

MENEZES, E. R. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do Celin-UFPR**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MILL, D. et al. **O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância**: o tutor e sua importância nesses processos. Texto impresso, 2007.

MINAYO, M.C. S. et al. Pesquisa social. **Teoria, método e criatividade**, ed 25, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOODLE Site Oficial. Disponível em < www.moodle.org >. Acesso em: 10/04/2015

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem online**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGADO, L. O papel do professor em contextos de ensino "online": problemas e virtualidades. **Discursos**, nº especial, p. 125-138, 2001.

NOVA ESCOLA. Edição 222, Maio 2009. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>. Acesso em 22 de abril de 2016

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

O'REILLY, T. What is *web 2.0*

<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>, 2005. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

PADLET Papel para a *web* Site oficial. Disponível em <<https://pt-br.padlet.com/>>. Acesso em: 10/04/2015

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**, 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em 18 de janeiro de 2016.

_____. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs) **Revisitações**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFGM. Belo Horizonte: UFGM/FALE, 1999. P.41-57

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del professor**. Sevilla: Díada Editora, 2004.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada**. In: PRETI, O. (Org.). Educação a distância: Inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996, p. 17-53.

_____. **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000

PROFESSOR JACK RICHARDS. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/> Acesso em 26 de abr. 2016.

PUREN, C. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. **Les langues modernes** n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Acesso em: 12/11/2014

_____. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. **Le Français dans le Monde**: recherches et applications, n. 45, 2009. 113

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. **Conselho da Europa**. Portugal: ASA Editores II, 2001.

Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2012. Brasília: INEP, 2012.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf> Acesso em: 31 jan. 2016

RODRIGUES, R. S.; BARCIA, R. M. **Modelos de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/Modelos_de_EAD_-_Rosangela09.doc>. Acesso em: 09 abr. 2009.

ROSEN, E. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. In: _____. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, **Le français dans le monde**, Recherches et Applications, n° 45, janvier 2009.

Salão de Graduação (2009 mai. 27-29 : UFRGS, Porto Alegre, RS). Salão de Educação a Distância (2009 mai. 27-29 : UFRGS, Porto Alegre, RS). **Anais**. Porto Alegre : UFRGS/PROGRAD, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/94216>. Acesso em 24 jan 2016

SALTINI, Lygia Maria Leite et al. PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DO CELIN/UFPR. Revista X, [S.l.], v. 2, dez. 2012. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/29310>>. Acesso em: 12 set. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.29310>.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 148 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Estratégias de produção de material escrito na EaD: do impresso ao digital. In: CONGRESSO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC26.pdf> Acesso em 20/01/2016

SCARAMUCCI, M. 2004. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trab. Ling. Aplic.** UNICAMP Campinas, 43 (2): 203-226, Jul./Dez.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L. & Santos, S.R. (orgs.) **Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira**. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUI, pp 49-64, 161 páginas, 2006.

SHIBAYAMA, A.; SANTOS, J. P. Português como língua estrangeira a distância (PLEaD): considerações sobre a elaboração do curso piloto e formação de professores. In: RUANO, B. P, SANTOS, J. P. SALTINI, L. M. L. **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 271-290. (No prelo)

SHIBAYAMA, A.; DESSARTRE A. N. O uso de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras no Celin-UFPR: relato de experiência. Curitiba: UFPR, 2016. Artigo submetido.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. 2004. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**. 39 (3): 345-378.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

SCHULTZ, L. M. S. **Aprender alemão como língua estrangeira pela modalidade a distância: atividades de compreensão oral**. 2013.

SILVA, I. M. M. **Múltiplos Papéis dos Professores na Educação a Distância e Práticas de Letramento Digital**. Recife-PE: UFRPE, 2009.

SORIA, M. Desafios e perspectivas no ensino de línguas estrangeiras. **Litterae**, Goiás, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2012.

STERN, H. H. **Fundamental concepts in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino** 5.2 (2012): 91-116.

THE PUBLIC DOMAIN REVIEW. Disponível em <http://publicdomainreview.org/collections/france-in-the-year-2000-1899-1910/> Acesso em 25 de jan de 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREIN, D.; SCHLEMMER, E. D. R. Projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da *Web 2.0*: possibilidades para a prática pedagógica. **Revista Científica e-curriculum**. ISSN 1809-3876, v. 4, n. 2, 2009.

TRINTA, R. R. A Zona de Desenvolvimento Proximal em Contextos de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. Intercâmbio. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 20, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, U. D. (Junho de 2005). **Linha do Tempo**. Disponível em Portal da Cátedra UNESCO de educação a distância: <http://www.fe.unb.br/catunesco> Acesso em 15 de Outubro de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de atividades UFPR 2014**. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Coordenadoria de Planejamento Institucional. 2015. Relatório técnico. Disponível em <http://hdl.handle.net/1884/40654> Acesso em 23 de abril de 2016.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE. MOOCs. Qu'est-ce qu'un MOOC? Disponível em: <http://moocs.unige.ch/presentation/> Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários. **E-book-Aprendizagem em Ambientes Virtuais**, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATERS-ADAMS, S. **Action research in education**. Plymouth: University of Plymouth. Disponível em <http://www.edu.plymouth.ac.uk/RESINED/actionresearch/arhome.htm> Acesso em 12 de junho de 2015.

_____. **Action research in education**. Retrieved February, v. 18, 2006.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing task-based teaching**. Oxford University Press, 2008.

WILLIS, J. A. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011, v. 1, p. 147-172.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: Um instrumento**. Artmed Editora, 2009.

APÊNDICE 1 - RELATÓRIO DE MIGRAÇÃO PLEAD

HISTÓRICO PLE EAD

Situações prontas no moodle customizado - 1.1 | 1.2 | 1.3 | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 4.1.

HISTÓRICO	STATUS	DATA
Tentativa de contratação serviços Locaweb Busca de empresas – “licitação”	Não deu certo	10/10/12
A contratação da Locaweb não foi possível por questões da Funpar	Não deu certo. Nova opção	
Prazo estabelecido e reunião com professor de Grenoble: Maio/2013		
Hospedagem do curso no servidor da empresa Criatividade Interativa http://www.meebec.com/moodle Usuário: aluno Senha: [REDACTED]	ok	14/05/13
Criação do domínio www.eadcelin.com.br	ok	27/05/13
E-mail para Grenoble solicitando alunos para a pilotagem		29/05/13
Várias respostas informando que não há alunos Novo prazo estipulado – setembro/2013		29/05/13
Problemas com a locaweb, curso “fora do ar”	resolvido	12/06/13
Ple EaD como projeto registrado no DELEM com a coordenação de Regina Darriba		19/06/13
Lista de nomes para acesso ao curso enviada para Criatividade Interativa	ok	25/06/13
Formação de um grupo para discussão sobre o material e inserção na plataforma moodle UFPR	ok	25/07/13
Reunião no NEAD. Decisão por utilizar plataforma moodle UFPR com apoio do NEAD.	Nova opção	08/08/13
Tentativa de migração do curso customizado para UFPR via FTP http://meebec.com/downloads/moodle.zip	Não deu certo. Nova opção	15/08/13
Instalação do moodle para migração no computador de casa como servidor simulando ambiente internet. meebec.com/downloads/moodledata.zip	Não deu certo. Nova opção	20/08/13
http://www.eadcelin.com.br Login: aluno Senha: [REDACTED]	Deu certo para acesso do grupo mas não para backup. Nova opção	21/08/13
usuário: professor senha: [REDACTED]		26/08/13
1º encontro grupo PLE Ead para discussões e contribuições no material desenvolvido	Presentes: [REDACTED]	10/09/13
2º encontro grupo PLE Ead	[REDACTED]	17/09/13
3º encontro grupo PLE Ead	[REDACTED]	24/09/13

Encontro grupo PLE Ead cancelado Enquete com participantes sobre horário de reunião adequado a todos		01/10/13
Login: professor Senha: [REDACTED]	Backup não deu certo. Nova opção	07/10/13
4º encontro grupo PLE Ead no NEAD explicando curso PLE EaD no <i>moodle</i> e necessidades específicas do Celin	Presentes: [REDACTED]	11/10/13
http://200.17.245.12/moodle Moodle 2.3 disponibilizado pelo NEAD para migração		11/10/13
Nova tentativa de migração. 3 opções: “1. Sim, eu gostaria que vc fizesse o backup e nos mandasse. 2. Você pode dar um acesso maior do curso para que a equipe do NEAD acesse com o login e senha de professor que estamos utilizando? 3. O NEAD instalou o moodle 2.3 para utilizarmos para o PLE EaD. Se eu te passar o login, vc consegue fazer esta migração do curso ali?”	Sem retorno	16/10/13
5º encontro grupo PLE Ead no NEAD explicando <i>moodle</i>		17/10/13
Resposta da Criatividade Interativa – definir conclusão		22/10/13
Reunião com C3SL		31/10/13
Criação do moodle – Celin na plataforma do C3SL para desenvolvimento de projetos de francês, alemão e PLE Doutorado – [REDACTED] nos acompanha e resolve dificuldades	Funcionando bem desde a implantação	04/12/13
Conversa sobre a possibilidade de indicação de pessoas para continuidade do trabalho – Resposta da Criatividade Interativa: Se fecharmos um pacote eu mesma posso fazer a manutenção, eu só enviei aquele e-mail porque além de no período estar em afastamento médico estávamos em uma situação desgastada, acho que se for do interesse de vocês ainda e se conseguirmos chegar em um ponto que satisfaça ambas as partes é possível trabalhamos em conjunto.		06/12/13
E-mail para empresa Criatividade Interativa solicitando ajustes no sites e formas de pagamento pelas horas trabalhadas		28/03/14
Encontro presencial com Criatividade Interativa. Ajustes no site e solicitação do backup do curso	Ajustes no site OK Back up – não recebido	03/06/14
Email solicitando backup do curso PLE EaD para migração para moodle hospedado pelo C3SL	Back up – não recebido	10/06/14
Email sobre formas de pagamento/nota fiscal por horas trabalhadas para resgatar o curso.		23/07/14
Novo email – mesma solicitação anterior		25/07/14
Novo email – encontro marcado para sexta-feira 01/08	Representante da empresa não veio e não avisou	01/08/14
Novo email – encontro marcado para quarta-feira 06/08		

APÊNDICE 2 - RESUMO DOS ENCONTROS PLE EAD DE SETEMBRO A DEZEMBRO DE 2013

1º encontro

Data: 11/09/2013

Olá a todos,

Ontem realizamos nosso primeiro encontro sobre o projeto Ple EaD.

Falamos sobre os seguintes pontos:

1. Fases do projeto, cronograma e objetivo destes encontros;
2. Apresentação do curso de Ple no moodle customizado: www.eadcelin.com.br;
3. Observações da [REDACTED] analisando a primeira situação do curso;
4. Combinamos de enviar login e senha para cada um acessar o curso;
5. Registro da pesquisa.
6. Os encontros acontecerão às terças-feiras das 17h às 18h20, na sala 402b, Celin Reitoria.

Para acessar o curso:

1. Acesse a página <http://www.eadcelin.com.br>;
2. Clique em "Ple 1 - Nível Básico";
3. Preencha com os seguintes dados de acesso:

Nome de usuário: professor

Senha: [REDACTED] (necessário letra maiúscula e ponto ao final)

Para o próximo encontro:

1. Combinamos de cada um acessar o curso, ver a unidade 1 - situação 1.1 e trazer contribuições e sugestões de modificação. (Podem ser modificações pequenas como trocar palavras ou modificações maiores como trocar uma atividade inteira para outra sugestão. Para quem preferir, a situação 1.1 segue anexo em power point também);
2. Cada um pode trazer sugestões de nome para a pesquisa que vamos registrar.

Seguem anexos os diversos arquivos que fiquei de mandar a todos.

Qualquer dúvida, escrevam.

Boa semana a todos,

Ayumi

2º Encontro

Data: 19/09/2013

Olá a todos,

Ontem tivemos o segundo encontro sobre o projeto Ple EaD. Trabalhamos em apenas 3 pessoas (eu, Louise e Paco) mas o encontro foi bastante produtivo. Segue anexo o resumo da discussão.

Para o próximo encontro combinamos de cada um acessar o curso, ver a unidade 1 - situação 1.2 e trazer sugestões de modificação.

Estou em contato com o Cipead/moodle UFPR para ver como está o processo de migração do curso. Espero ter novidades para a próxima semana =)

Qualquer dúvida, escrevam.

Boa semana a todos,

Ayumi

OS: Dados que é bom sempre ter:

Para acessar o curso:

1. Acesse a página <http://www.eadcelin.com.br/>;
2. Clique em "Ple 1 - Nível Básico";
3. Preencha com os seguintes dados de acesso:

Nome de usuário: professor

Senha:



3º Encontro

25/09/2013

Olá a todos,

Estou escrevendo para lembrar do nosso próximo encontro. Será na terça-feira, dia 24/09, às 17h, Celin Reitoria.

Para amanhã, combinamos de discutir a situação 1.2.

Como tivemos poucas pessoas no encontro passado, a [REDACTED] sugeriu de conversarmos novamente sobre a situação 1.1. Acho que poderemos falar sobre estas duas situações. O que acham?

Até lá ;)

Ayumi

Olá a todos,

Ontem realizamos nosso 3º encontro Ple EaD. Segue anexo o resumo do que falamos.

Pensamos na possibilidade de mudar o horário do nosso encontro. Por isso, criei uma nova enquete no Doodle para isso. Por favor, preencham com os horários que ficam melhores para vocês. Está em: <http://doodle.com/z4hzafkgps3dctrf>

Estamos com uma sala no moodle.ufpr para este projeto. Se todos puderem se cadastrar e acessar, poderemos utilizar a plataforma como apoio para nossos encontros.

É necessário efetuar um cadastro antecipadamente. Os passos estão em: [http://moodle.ufpr.br/file.php/1/Manual_para_cadastro_de_alunos_na_plataforma Moodle_03.pdf](http://moodle.ufpr.br/file.php/1/Manual_para_cadastro_de_alunos_na_plataforma_Moodle_03.pdf)

Para acessar a sala:

1. Visite <http://moodle.ufpr.br/>
2. Clique em "Celin"
3. Escolha a turma [Celin - Português Língua Estrangeira/ Professora Regina Darriba](#)
4. O código de inscrição é: eadcelin

Envio em anexo, a unidade zero, organizada em português e francês. Fiquem à vontade para sugestões/correções.

qualquer dúvida, entrem em contato

até terça,

Ayumi

4º Encontro

07/10/2013

Olá a todos,

Hoje conversei com a [REDACTED], técnica da UFPR, sobre o andamento da migração do curso Ple EaD e esperamos ter uma resposta definida até a sexta-feira.

Para o encontro desta semana, pedi à [REDACTED] que nos oriente sobre o moodle para que possamos fazer as alterações no curso. Combinamos então um encontro (dentro da disponibilidade dela) na sexta-feira, dia 11/10, das 14h às 16h, no Cipead (Prédio Histórico, Santos Andrade, andar térreo). Vamos aproveitar a oportunidade para que ela nos mostre a ferramenta webconf. Todos estão convidados a participar, por favor, confirmem a presença comigo para que ela prepare o espaço com os computadores. Se a migração tiver dado certo até lá, já teremos conteúdo para trabalhar ;)

A pedido da [REDACTED], estou encaminhando o e-mail de divulgação de um evento que talvez possa interessar a vocês.

Ah, precisamos escolher um nome para o registro do grupo de pesquisa, as sugestões podem ser enviadas para todos e assim escolhemos juntos.

Boa semana a todos,

Ayumi

5º Encontro

15/10/2013

Olá a todos,

Obrigada pelos retornos e avisos sobre o acompanhamento deste projeto.

Na quinta-feira da semana passada, tivemos um encontro com a [REDACTED], técnica em EaD da UFPR. O Felipe participou do encontro conosco e poderá fazer correções e atualizações diretamente no moodle ;)

A professora [REDACTED] esteve conosco neste encontro e está articulando diversas instâncias da UFPR para que a migração seja efetivada e completada. Esperamos ter boas notícias ainda esta semana ;)

Marcamos com a [REDACTED], novo encontro, quinta-feira, dia 17/10, das 14h às 16h, no Cipead (Prédio Histórico, Santos Andrade, andar térreo) para trabalharmos com o curso no moodle e tirar dúvidas. É uma oportunidade para aprender a lidar com o moodle. Todos estão convidados a participar.

Qualquer dúvida, escrevam

Boa semana e parabéns pelo dia do professor ;)

Ayumi

6º Encontro

Reunião com Regina Darriba NEAD gerou o Ofício nº 80 / 2013 – Celin para solicitação de atualização do moodle UFPR da versão 1.19 para a versão 2.6, necessária para os projetos do Celin.

7º Encontro

21/10/2013

Olá a todos,

Esta semana, diversos professores estão envolvidos com a aplicação do exame CelpeBras por isso, não teremos nosso encontro nesta terça-feira. Desculpe avisar assim tão em cima da hora.

Na semana que vem, faremos uma reunião e eu farei um pequeno relato de como estamos nos organizando em termos técnicos para o curso e em termos de prazos.

boa semana a todos,

Ayumi

30/10/2013

Olá [REDACTED],

Há algumas semanas, estou pensando na justificativa que apresentaremos para explicar o atraso da pilotagem do curso PLE EaD para Grenoble.

Comecei a esboçar alguma coisa, por favor, vejam se está adequado. Depois disso, poderemos traduzir para o francês para enviar para lá e poderemos socializar esta resposta com todos os que estão envolvidos no projeto.

JUSTIFICATIVA:

De 2010 a abril/2013, a criação do curso PLE EaD envolveu a terceirização dos serviços de customização da plataforma, hospedagem do curso e contratação de serviços para: a. criação do conteúdo didático; b. adequação deste conteúdo ao ambiente de ensino a distância; c. formatação imagens; d. Inserção do conteúdo na plataforma moodle customizada. Estas escolhas nortearam o andamento do projeto neste 1ª fase.

A segunda fase do projeto teve início em abril/2013 e tem se caracterizado pela troca da equipe envolvida com este curso e, por consequência, uma mudança na perspectiva de sua criação, viabilização e desenvolvimento. A equipe que assumiu a implantação deste curso tem decidido pelo caminho de viabilização deste curso no âmbito da UFPR através de desenvolvimento de um projeto registrado junto ao DELEM e desenvolvido no âmbito do Celin. Este projeto envolve pesquisas relacionadas ao ensino de língua estrangeira a distância* e parcerias em diversas instâncias da Universidade (NEAD, CIPEAD, graduação, pós-graduação).

As ações deste projeto até o momento são:

- - Envolver professores de línguas estrangeiras dos cursos presenciais do Celin, graduação UFPR, pós-graduação UFPR;
- - Reunir semanalmente o grupo de professores interessados para contribuições/discussões sobre o curso PLE EaD sob orientação de professores-pesquisadores da UFPR;
- - Atentar para a criação de conteúdo didático à luz dos direitos autorais de textos, imagens e vídeos utilizados;
- -- Organizar um curso de capacitação de tutores e capacitação em moodle para professores do Celin com o apoio do NEAD;
- - Contactar setores parceiros em diversas áreas da UFPR;
- - Checar demandas das Universidades estrangeiras conveniadas à UFPR.

A mudança na perspectiva do desenvolvimento deste projeto acarretou no adiamento do cumprimento dos prazos acordados mas se justifica pela escolha do caminho do ensino, pesquisa e extensão. Não é uma escolha fácil ou arbitrária, mas foi decidida coletivamente na expectativa de que os frutos colhidos beneficiarão mais pessoas, em termos acadêmicos/pedagógicos/ de formação de professores, do que o caminho da contratação de serviços.

Bem, vejam o que acham e fiquem à vontade para alterações/correções.

Ayumi

11/12/2013

Olá a todos,

Desculpem o silêncio das últimas semanas. Não fizemos mais reuniões do nosso grupo, mas nosso projeto continua caminhando.

Temos percebido que a migração de uma versão anterior do moodle à outra, demanda tempo e mão-de-obra. Além disso, as imagens, videos e músicas utilizadas para a criação do conteúdo do curso Ple EaD não tem autorização de uso (direitos autorais). Para esta questão, estamos criando um documento para solicitação de uso não comercial destes materiais.

Com relação à parte técnica, especificamente do moodle, fizemos contato com o setor de ciência da computação (C3SL) e está em andamento um acordo com o grupo de pesquisa deste setor. Diversas demandas estão sendo discutidas e poderão ser atendidas dentro de prazos estabelecidos conjuntamente. Isso certamente facilitará nosso trabalho.

Estamos redigindo um texto para a Universidade de Grenoble nos desculpendo pelo atraso com relação ao curso. Explicamos que este atraso se deve à mudança na perspectiva de criação, desenvolvimento e viabilização deste curso no âmbito da UFPR através de um projeto registrado junto ao DELEM.

Queremos agradecer a ajuda de todos no projeto neste ano e dizer que continuaremos nossos estudos e encontros a partir de fevereiro. Contamos com a ajuda de vocês para a continuidade dos nossos trabalhos.

Um bom fim de ano a todos e esperamos que em 2014 a gente possa colher os frutos das sementes que plantamos em nossos encontros este ano. ;)

Ayumi

Obs: Incluo a [REDACTED] na conversa, a [REDACTED] me passou o e-mail dela pois a Gabriela tem interesse em participar desta pesquisa.

Convite para participação em projeto de pesquisa

08/10/2014

Olá Mariza, Lygia e Luiz

Escrevi o email de chamada - convite para o PLE EaD. Por favor, vejam o que acham é fiquem à vontade para alterações. Após as revisões, envio a todos. Obrigada ;)

Olá a todos,

Como alguns de vocês já sabem, estamos desenvolvendo o curso de ensino de português à distância do Celin. Este curso faz parte de um projeto de pesquisa registrado no Delem e pretendemos finalizar sua criação para ofertá-lo, primeiramente, a alunos intercambistas UFPR.

Gostaríamos de convidar quem tem interesse em se envolver neste projeto. Para isso, faremos uma reunião na próxima terça-feira, dia 14/10, das 17h10 às 18h, no Celin XV. Na ocasião falaremos sobre os seguintes pontos:

1. Breve relato sobre o contexto da criação do curso e ações desenvolvidas;
2. Situação atual, parcerias feitas;
3. Apresentação da proposta do curso;
4. Formas de envolvimento no projeto para pilotagem do curso.

Qualquer dúvida, é só escrever,

Boa semana a todos,

Ayumi

APÊNDICE 3 - DIÁRIO DE BORDO DAS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Centro de Línguas e Interculturalidade

DIÁRIO DE BORDO

██████████ / Ayumi N. Shibayama

Este diário de bordo descreve as atividades realizadas a cada semana pelas professoras do curso PLEaD. Está separado em duas partes. A primeira parte denominamos “O que foi feito” e relata as ações realizadas. A segunda parte “Considerações” contém as observações e inquietações das professoras a respeito das atividades da semana.

Os encontros presenciais aconteceram no Celin Reitoria. Encontros remotos acontecerem, em sua maioria, nos fins de semana, feriados ou em períodos noturnos e por isso, foram feitos pelas professoras a partir de suas residências.

FEVEREIRO

11 de fevereiro

O que foi feito:

Encontro presencial entre as professoras.
Análise plataforma *moodle*.
Testagem da plataforma *moodle*.
Cadastro das professoras na plataforma *moodle*.

Considerações:

Qual a versão do *moodle* utilizado?

14 de fevereiro

O que foi feito:

Início das atividades relacionadas ao projeto PLE EaD;

Considerações:

Que recursos poderemos utilizar no *moodle* e como dividiremos o trabalho para realizar o curso?

17 de fevereiro

O que foi feito:

Foi apresentado o material do curso de PLE EaD, desenvolvida pela equipe anterior do projeto.

Considerações:

Surge a ideia de utilizar os conteúdos criados na 1ª fase do projeto para organizar unidades temáticas por semana.

20 de fevereiro

O que foi feito:

Seleção dos trechos das unidades temáticas para inserir no *moodle*;
Criação das salas de aulas na plataforma *moodle* (francês);

Considerações:

Havia grande quantidade de material em word e power point. Não conseguiríamos disponibilizar tudo então resolvemos adaptar escolhendo trechos mais facilmente adaptáveis para o *moodle* e complementamos com atividades que acompanhavam a mesma proposta.

21 de fevereiro

O que foi feito:

Cadastro dos alunos na plataforma *moodle* (francês).

Enviamos e-mails com orientações para confirmação do cadastro – português

Considerações:

Que língua utilizamos para falar com os alunos?

21 de fevereiro

O que foi feito:

Cadastro dos alunos na plataforma *moodle* (francês).

Enviamos e-mails com orientações para confirmação do cadastro – português

Novo envio de emails com orientações para confirmação do cadastro – francês

Professora em Grenoble enviou e-mails convidando alunos de PLE do *Lansad* para fazer o curso

Considerações:

Organizamos um power point com o passo-a-passo para cadastro torcendo para que dê certo pois não temos um técnico para atendimento caso o cadastro não funcione.

23 de fevereiro

O que foi feito:

Seleção dos trechos das unidades temáticas para inserir no *moodle*;

Adaptação material para ead (*learning apps*)

Considerações:

O cadastro dos alunos deu certo. Decidimos disponibilizar os conteúdos a cada semana. Mesmo porque, não tínhamos todo o curso pronto. Não conseguiríamos disponibilizar tudo nemse quiséssemos.

28 de fevereiro

O que foi feito:

Adaptação material para ead (*learning apps* e padlet) – testes

Procurar teste nivelamento – PLE

Considerações:

Um dos alunos solicitou um teste de nível *online*. Procuramos exaustivamente e não encontramos. ;/

MARÇO

05 de março

O que foi feito:

Elaboração de unidade temática – testes

Considerações:

A atividade no *learning apps* parece funcionar bem, vamos disponibilizar para os alunos e ver se eles gostam.

7 de março

O que foi feito:

Teste da plataforma moodle

Inserção do conteúdo no moodle

Revisão e tradução da UT em francês

Considerações:

Temos 4 alunos interessados e gostaríamos de ter mais laguns para as interações na plataforma e gerar mais dados para a pesquisa. Ampliamos a chamada para alunos que estudam PLE em Grenoble e parece que teremos mais alguns ;)

11 de março

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 0: Conhecendo o Brasil

Estagiário – apresentamos o aplicativo *Learning apps*

Considerações:

Tivemos a ideia de pedir ajuda ao estagiário de design na elaboração de mais duas atividades utilizando o *learning apps*.

14 de março

Curso PLEaD: organização da semana 1

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle

Revisão e tradução da UT em português

Considerações:

Dividimos o trabalho de elaboração e inserção dos conteúdos no moodle. Uma professora faz isso em francês e a outra em português, depois traduzimos tudo para o francês para que a linguagem fique adequada. Queremos utilizar uma linguagem que seja adequada ao contexto ead e também simpática para os alunos.

15 de março

O que foi feito:

Seleção dos trechos das unidades temáticas para inserir no moodle;

Adaptação do material para ead (*padlet*)

Considerações:

Escolhemos duas atividades utilizando aplicativos que não estão no moodle mas podem ser incorporados na plataforma, então estamos criando e montando estas atividades para testar nesta primeira semana de curso.

INÍCIO DO CURSO PLEAD

18 de março

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 1: Primeiros Contatos

Responder interações no fórum

Considerações:

Nesta primeira semana de curso, acompanhamos a entrada dos alunos na plataforma e realização das atividades.

22 de março

Curso PLEaD: organização da semana 2

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle

Revisão e tradução em português

Sinal Fechado: procurar outros vídeos

Fazer quadro – gramática

Considerações:

Que atividades são adequadas ao contexto EAD? Queremos explorar os aplicativos para promover interação entre os alunos.

23 de março

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 2: Cotidiano

Adaptar atividades conforme questionário respondido

Redigir texto – cotidiano Zé

Fazer gracação cotidiano – Bianca (tandem)

Considerações:

Embora a chamada para os alunos tenha sido feita para alunos sem conhecimento prévio de PLE, resolvemos verificar o perfil dos alunos pois pareciam conhecer o português. Resolvemos elaborar um questionário e disponibilizar no google para que respondam. O curso estava sendo desenvolvido em francês e aproveitamos para perguntar se preferiam que os enunciados fossem em português

28 de março

Curso PLEaD: organização da semana 3

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle
Revisão e tradução em português
Planejamento das interações FLE/PLE

Considerações:

O curso é disponibilizado em francês ou português?
Conforme respostas dos alunos, enunciados passam a ser em francês.

29 de março

O que foi feito:

Testagem – moodle

Considerações:

Dois alunos responderam ao questionário. Estamos esperando a resposta dos outros dois.

31 de março

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 3 – parte 1: Viagens e Turismo
Fazer quadro – gramática

Considerações:

Mais um aluno respondeu o questionário. O quarto aluno não acessou mais a plataforma ;/

ABRIL

4 de abril

Curso PLEaD: organização da semana 4

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle

Considerações:

Parece que teremos apenas dois alunos ;/
Como promover maior interação com 2 alunos participantes?
Pensamos em envolver alunos de FLE do Celin para que interajam em português e francês.

5 de abril

O que foi feito:

Revisão e tradução em português
Gravação de áudios para atividade padlet
Fazer quadro – gramática unidade 2

Considerações:

Alunos não realizaram tarefas e as atividades e acumularam na plataforma. Por isso, resolvemos dar uma semana de recesso para que os alunos pudessem se dedicar às tarefas acumuladas.

7 de abril

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 3 – parte 2: Viagens e Turismo

Teddy – Padlet

Considerações:

Que tipo de atividades propor para os alunos brasileiro e franceses na plataforma?

11 de abril

Curso PLEaD: organização da semana 5

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle

Proposta de interação FLE/PLE – Nathalie

Considerações:

Como explorar oralidade?

Elaboramos uma atividade com gravação de áudio para ver se funciona.

12 de abril

O que foi feito:

Revisão e tradução em português

Responder interações no fórum

Chamada para alunos brasileiros para interação com franceses

Fazer quadro – gramática unidade 3

Considerações:

Se a gravação de áudio funcionar poderemos propor interação com estas gravações.

14 de abril

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 4 – parte 1: Fatos passados

Teddy: *Learning apps*

Considerações:

A atividade que colocamos no learning apps esta semana não ficou boa. Vamos repensar.

18 de abril

Curso PLEaD: organização da semana 6

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle

Responder interações no fórum

Chamada para alunos FLE

Power point com orientações para cadastro

Considerações:

Será que os alunos estão encontrando muitas dificuldades? Um dos alunos não acessa a plataforma faz duas semanas ;/

19 de abril

O que foi feito:

Revisão e tradução em português

Cadastro de alunos brasileiros

Considerações:

Como envolver os alunos para não desistir do curso?

Resolvemos diminuir o tamanho da unidade temática

21 de abril

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 4 – parte 1: Fatos passados

Gravação de áudios para atividade padlet

Considerações:

Resolvemos solicitar menos postagens no fórum. Sem querer acabamos pedindo 5 participações em uma mesma semana.

25 de abril

Curso PLEaD: organização da semana 7

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle
Revisão e tradução em português
Cadastro de alunos de FLE

Considerações:

Com os alunos de FLE teremos mais interações entre os alunos. ;)

28 de abril

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 4 – parte 2: Fatos passados
Responder interações no fórum

Considerações:

A atividade de gravação de áudio não deu certo por problemas técnicos. Nenhum dos alunos conseguiu enviar a tarefa através de gravação oral, apenas por escrito. ;/

MAIO

01 de maio

Curso PLEaD: organização da semana 8

O que foi feito:

Correção das atividades da Unidade
Alunos brasileiros na plataforma

Considerações:

Convidamos 16 alunos de FLE do Celin-UFPR para cadastro e participação no curso. Não deu certo. Encontraram dificuldades técnicas ;/

05 de maio

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 5 – parte 1: Vida profissional e Universitária
Responder interações no fórum

Considerações:

Como promover mais interações orais? Como primeira tentativa não deu certo, pensamos em fazer uma nova chamada para os alunos com perfil mais adequado para tecnologia. Fizemos o convite para participação de forma individual.

9 de maio

Curso PLEaD: organização da semana 9

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle
Revisão e tradução em português
Procurar links para sugestões
Fazer quadro – gramática
Confirmações de cadastros de alunos de FLE

Considerações:

Um dos alunos não tem acessado a plataforma. Enviamos um e-mail.

Como promover mais interação?
Segunda tentativa de envolver alunos de FLE.

12 de maio

O que foi feito:

Elaboração da unidade temática 5 – parte 2: Vida profissional e Universitária
Responder interações no fórum
Organizar modelo de currículo

Considerações:

Professora de FLE vai conversar com seus alunos para convidá-los para o projeto.

16 de maio

Curso PLEaD: organização da semana 10

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle
Tradução em português
Revisão do conteúdo em português
Fazer quadro – gramática unidade 5
Feedback – alunos FLE / não deu certo

Considerações:

Aluno respondeu o e-mail falando que pretende fazer todas as atividades de uma vez pois está com muitas provas e trabalhos para entregar.
Como explorar expressão oral?
Proposta de tarefa com gravação de áudio

19 de maio

O que foi feito:

Elaboração da tarefa e chamada de alunos brasileiros para participação em interação no fórum, vídeo e skype.
Correção dada tarefa enviada
Responder interações no fórum
Nova tentativa de chamada de alunos brasileiros (4 alunos)

Considerações:

Recebemos resposta positiva de 4 alunos de FLE para interação na plataforma. Pensamos em propor atividades para que interajam em francês e português.

24 de maio

Curso PLEaD: organização da semana 11

O que foi feito:

Cadastro dos alunos brasileiros na plataforma moodle;
Orientações para confirmação do cadastro - email
Gravar microconversações – Teddy
Microtarefa: alunos FLE/PLE
Interação através do Fórum. Apresentar-se e escolher um horário para interação através de Skype;
Tarefa final: Fazer um vídeo de até 5 minutos apresentando a cidade (alunos UFPR e Grenoble). Prazo para envio do vídeo: 7 de junho.

Considerações:

Agora que temos os alunos, como explorar interação oral?
Um encontro utilizando Skype parece ser boa ideia.

31 de maio

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle
 Revisão e tradução em português
 Preparação do encontro presencial
 Correção da tarefa enviada
 Proposta de tarefa final para alunos FLE/PLE

Considerações:

Organizamos uma tarefa final com interação em três etapas: primeiro de forma escrita, no fórum, depois, através de um video de sua respectivas cidades e num terceiro momento um encontro no skype.

JUNHO

01 de junho

Curso PLEaD: organização da semana 12

O que foi feito:

Organização do encontro presencial em Grenoble. Neste encontro será entregue o certificado de participação e serão feitas perguntas para melhorar o curso.

Das 18h15 às 19h15 (30 minutos para cada aluna, a combinar.)

Local: Sala de pesquisas do Lidilem (no corredor da biblioteca)

Professora: Luciane Boganika

Inserção do conteúdo no moodle

Tradução em português

Revisão do conteúdo em português

Considerações:

Gostamos da ideia de gradação para as interações entre os alunos, vamos acompanhar para ver se funciona.

Semana de 01 a 07 de junho

O que foi feito:

Prazo para envio do video: 7 de junho.

Elaboração dos questionários

Roteiro para skype

Considerações:

Primeira parte da interação no fórum

7 de junho

O que foi feito:

Inserção do conteúdo no moodle

Tradução em português

Revisão do conteúdo em português

Correção da tarefa enviada

Organização da microtarefa 1

Considerações:

Pedimos para que alunos brasileiros participem ativamente do fórum proposto, afinal os alunos do PLEaD tinham a expectativa da interação com brasileiros e também da oralidade. Nossa expectativa é que esta atividade funcione e isso depende do esforço de nossos alunos de FLE.

Semana de 08 a 14 de junho

Curso PLEaD: organização da semana 13

O que foi feito:

Questionários para alunos brasileiros e franceses

Interação no Skype (15 minutos em francês e 15 minutos em português). Serão dois grupos de 3 alunos cada: Grupo 1: Bruna, Emeline e Marco / Grupo 2: Ariane, Marina e Rachel

Considerações:

Os alunos interagiram no fórum ;) Alunos brasileiros são bastante preocupados com o que pensam deles e pedem para ser corrigidos. Pedem desculpas do francês básico. Muito interessante. A interação em etapas, com o primeiro momento por escrito parece ter dado certo.

14 de junho

O que foi feito:

Organização da microtarefa 2
Inserção do conteúdo no moodle
Tradução em português
Revisão do conteúdo em português
Semana de 15 a 21 de junho
Responder o questionário sobre participação no curso PLEaD (alunos UFPR e Grenoble)
Finalização dos relatórios e questionários

Considerações:

Agora vem a etapa do vídeo, vamos pedir que subam no youtube e compartilhem o link. A ideia do vídeo sobre sua cidade é porque se relaciona com o assunto de uma das unidades temáticas trabalhadas e também porque as cidades apresentadas poderão ser as futuras cidades destes alunos do curso em um intercâmbio.

21 de junho

Curso PLEaD: organização da semana 14

O que foi feito:

Organização da microtarefa 3
Inserção do conteúdo no moodle
Tradução em português
Revisão do conteúdo em português
Feedback atividades

Considerações:

Os franceses fizeram o vídeo rapidamente. Gostamos muito. Alunos brasileiros também estão gravando o vídeo. Eles resolveram se encontrar e apresentar diferentes pontos da cidade.

28 de junho

O que foi feito:

Avaliação nível vídeo com Jovânia
Entrega dos certificados aos alunos brasileiros
Fim do curso

Considerações:

Resolvemos pedir a uma professora de PLE presencial do Celin com mais de 10 anos de experiência na instituição (SANTOS, 2014) para que avalie a proficiência em português dos alunos franceses que realizaram o curso.

JULHO

04 de julho

O que foi feito:

Relatório – estágio FLE PLE
Nathalie
Feedback final das atividades
E-mails com resultados do nível de português para alunos – Jovania

Considerações:

A professora de PLE viu os videos e nos enviou os niveis. Encaminhamos para as alunas que ficaram muito contentes. Nós também. Que alívio. Fim do curso.

05 de julho**O que foi feito:**

Feedback sobre piloto

Relatório final

Considerações:

Foram muitas questões e dúvidas no decorrer do curso. Não foi um curso ideal pois faltou tutores para acompanhar estes alunos e infelizmente não demos conta de fazer a tutoria deles. Entretanto, demos nosso melhor. Se for melhorado, poderá ser feita nova edição ;)

11 de julho**O que foi feito:**

Relatório final

Considerações:

Terminamos o diário e também o relatório para a coordenação de PLE e FLE do Celin. Minha amiga francesa vai embora para Grenoble. O trabalho foi ótimo, aprendemos muito. ;)

APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENCONTRO PRESENCIAL COM ALUNOS



Roteiro para encontro presencial:

1. Observações gerais a respeito do curso PLEaD. (Esta conversa será gravada gerando dados que serão enviados aos pesquisadores envolvidos no projeto)
 - a. Você está gostando do curso? Quais aspectos? Por quê?
 - b. Conseguiu acompanhar as atividades? Se teve dificuldades, quais foram?
 - c. O que acha das interações com as professoras?
 - d. O que acha das interações no fórum com brasileiros?
 - e. Você está satisfeito em como as habilidades orais (compreensão e expressão) foram trabalhadas?
 - f. Você está satisfeito em como as habilidades escritas (compreensão e expressão) foram trabalhadas?
 - g. Você teria interesse em mais encontros por skype com alunos brasileiros?
 - h. Que sugestões daria para melhorar o curso?
 - i. Quais aspectos esperava trabalhar mais?
 - j. Que nota você se daria como aluna? Porque?
2. Explicar que não tínhamos um endereço físico para entrega. Faremos a entrega do certificado pelo correio diretamente para as alunas. Solicitar nome completo e endereço físico para entrega do certificado. Entrega do certificado simbólico.
3. Assinar o termo de consentimento em português e em francês.
4. Agradecer a presença e participação no projeto.



DÉCLARATION DECLARAÇÃO

Conferido a
Délivré à

XXXXXXXXXX

por ter participado como aluna no curso piloto Português Língua Estrangeira a Distância – PLEaD, realizado de 1 de fevereiro de 2015 a 30 de junho de 2015, com carga horária total de 60 (sessenta) horas, organizado pelo Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin), como parte do projeto de pesquisa desenvolvido no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM).

a participé en tant qu'élève au cours pilote Português Língua Estrangeira a Distância – PLEaD, du 1er février 2015 au 30 juin 2015, avec un volume horaire de 60 (soixante) heures, organisé par le Centre de Langues et Interculturalité (Celin), dans le cadre du projet de recherche mené au Département de Langues Étrangères Modernes (DELEM).

Luiz Maximiliano Santin Gardenal
Diretor do Centro de Línguas e Interculturalidade
Directeur du Centre de Langues et Interculturalité

Mariza Riva de Almeida
Coordenadora de Português Língua Estrangeira
Coordinatrice de Português Langue Étrangère

Curitiba, 30 de junho de 2015.
Curitiba, le 30 juin 2015.



Preencher nome e endereço para entrega do certificado:

Nome completo: _____

Endereço:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: ELABORAÇÃO DE TAREFAS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA À DISTÂNCIA

As informações contidas nesta folha, fornecidas por AYUMI NAKABA SHIBAYAMA, LUCIANE BOGANIKA e SWATI SHARMA têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

Ao participar desta pesquisa contribui para o desenvolvimento deste projeto no âmbito do Celin. Esta pesquisa tem como finalidades: fazer o relato de experiência do curso piloto de português como língua estrangeira (PLE) à distância do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) e realizar uma proposta de sequência didática para ensino de PLE à distância.

A sua cooperação nesta pesquisa envolve a participação como aluno (a) do curso PLEaD, a resposta ao questionário online aplicado ao fim do curso e a entrevista gravada de até 30 minutos.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) não serão identificados. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizastes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a). Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Grenoble, ____/____/____

Telefone para contato: _____

Nome do Voluntário: _____

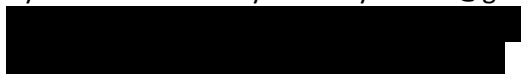
Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Contatos:

Ayumi Nakaba Shibayama – ayu.shiba@gmail.com



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

THÈME DU RECHERCHE: ELABORAÇÃO DE TAREFAS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA À DISTÂNCIA

Chercheurs responsables du projet : AYUMI NAKABA SHIBAYAMA [REDACTED]

Adresse courriel : ayu.shiba@gmail.com [REDACTED]

Téléphone : 55 41 3360-5267

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à comprendre les raisons qui motivent les personnes adultes à participer à un projet de recherche. Il vise également à comprendre comment celles-ci se représentent les responsabilités des chercheurs à l'égard des participants de recherche ainsi que leurs propres responsabilités individuelles et sociales face au développement de la recherche scientifique. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de DENISE CRISTINA KLUGE, professeur du département de Lettres Étrangères Modernes à l'Université Fédérale du Parana. Elle peut être joint par mail à l'adresse: deniseckluge@gmail.com

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à participer du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance – PLEaD – et après répondre à un questionnaire et aussi donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience passée en tant que participant. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 30 minutes de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du cours PLEaD. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de recherche que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

Enregistrement vidéo et /ou prise de photographies

La tâche finale du cours demande d'enregistrer un vidéo. Nous aimerions pouvoir les utiliser, avec votre permission, à des fins de formation et/ou de présentations scientifiques. Il n'est cependant pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet. Si vous refusez, les enregistrements vous concernant seront détruits à la fin du projet dans le respect de la confidentialité.

Nous autorisez-vous à utiliser vos enregistrements à des fins de formations ou de présentations scientifiques et à les conserver avec vos données de recherche? () Oui () Non

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, les responsables du projet et son directeur de recherche, AYUMI NAKABA SHIBAYAMA, [REDACTED], [REDACTED], auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 55 41 3360-5267 pour des questions additionnelles sur le projet.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Compras (Faire des achats)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Alimentação (Commander un plat au restaurant)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Viagens e turismo (Réserver un hôtel, s'informer sur la météo, demander des informations)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Fatos passados (Comparer des habitudes passées et présentes, raconter des faits passés)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Vida profissional e universitaria (Comprendre une annonce d'emploi, préparer un entretien d'embauche)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vous souhaitez que les consignes soient rédigées en :

- ☐ Portugais
☐ Français
☐ Les deux

Souhaitez-vous converser avec des brésiliens sur skype à la fin du cours de PLEaD (juin) ?

- ☐ Oui
☐ Non

Avez-vous l'habitude de travailler en autonomie ?

- ☐ Oui
☐ Non

Pour vous, il est plus facile d'apprendre une langue :

- ☐ en présentiel, avec un enseignant et une classe
☐ à distance, sur une plateforme de type Moodle, avec des échanges sur forum, exercices d'écoutes, etc.

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO PLEAD: RESPOSTAS DOS ALUNOS

Timestamp	3/27/2015 5:56:31	3/27/2015 12:57:17	3/31/2015 6:31:41
Quel est votre niveau de portugais ?	Utilisateur débutant (A1)	Utilisateur débutant (A1)	A2 (à confirmer)
Pourquoi avez-vous choisi de suivre ce cours ?	Pour le plaisir et pour avoir une première approche de la langue portugaise et la culture brésilienne	Pour le plaisir et pour avoir une première approche de la langue portugaise et la culture brésilienne, Pour préparer un voyage au Brésil	Pour améliorer des connaissances basiques sur la langue
Quels thèmes souhaitez-vous aborder par ordre de préférence ? [Cotidiano (Parler de ses habitudes au présent)]	1	9	1
[Encontros (Prendre/fixer un rendez-vous)]	8	9	1
[Cidade - (Se localiser dans une ville)]	8	9	4
[Moradia (Trouver un logement)]	8	9	9
[Compras (Faire des achats)]	5	9	2
[Alimentação (Commander un plat au restaurant)]	5	9	7
[Viagens e turismo (Réserver un hôtel, s'informer sur la météo, demander des informations)]	1	7	4
[Fatos pasados (Comparer des habitudes passées et	1	7	2

présentes, raconter des faits passés)]			
[Vida profesional e universitaria (Comprendre une annonce d'emploi, préparer un entretien d'embauche)]	1	9	4
Quelle(s) compétence(s) souhaitez-vous travailler en priorité ?	Compréhension orale, Expression orale	Compréhension orale, Expression orale, Compréhension écrite, Expression écrite	Expression orale, Expression écrite
Vous souhaitez que les consignes soient rédigées en :	Portugais	Portugais	Portugais
Avez-vous besoin d'une rencontre mensuelle en présentiel avec une enseignante de portugais en France ?			
Préférez-vous travailler en autonomie, à travers la plateforme ?			
Souhaitez-vous converser avec des brésiliens sur skype à la fin du cours de PLEaD (juin) ?	Oui	Oui	Oui
Avez-vous l'habitude de travailler en autonomie ?	Oui	Oui	Oui
Pour vous, il est plus facile d'apprendre une langue :	à distance, sur une plateforme de type Moodle, avec des échanges sur forum, exercices d'écoutes, etc.	en présentiel, avec un enseignant et une classe	en présentiel, avec un enseignant et une classe

APÊNDICE 7 - QUESTIONÁRIO PROFESSORA 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: ELABORAÇÃO DE TAREFAS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA À DISTÂNCIA

As informações contidas nesta folha, fornecidas por AYUMI NAKABA SHIBAYAMA têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

Ao participar desta pesquisa contribui para o desenvolvimento deste projeto no âmbito do Celin. Esta pesquisa tem como finalidades: fazer o relato de experiência do curso piloto de português como língua estrangeira (PLE) à distância do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) e realizar uma proposta de sequência didática para ensino de PLE à distância.

A sua cooperação nesta pesquisa envolve a participação como aluno (a) do curso PLEaD e a resposta ao questionário online aplicado ao fim do curso que pode ser acessado através do endereço:

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) não serão identificados. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizastes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, [REDACTED], aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a). Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Curitiba, 02/07/15

Telefone para contato: Email : [REDACTED]

Nome do Voluntário : [REDACTED]

Assinatura do Pesquisador: _____

Contatos:

Ayumi Nakaba Shibayama – ayu.shiba@gmail.com

O seguinte questionário tem o objetivo de analisar a utilização da plataforma moodle no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito do Celin-UFPR. Este questionário faz parte de uma pesquisa intitulada: **Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no Celin-UFPR.** Agradecemos antecipadamente sua ajuda. Ao responder o questionário, você contribui para a pesquisa relacionada ao ensino à distância no Celin-UFPR.

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua área de atuação? [Estudante](#)
2. Já atuou como professores de Língua Estrangeira anteriormente?
Se sim, que línguas? [Sim, professor de Francês](#)
Quanto tempo de experiência como professor em cada uma delas? [Dois anos](#)
3. Já estudou outros idiomas?
Se sim, quais? [Inglês, espanhol, árabe](#)
4. Você já participou de um curso a distância como aluno? (☒) Sim (☐) Não
Se sim, em que plataforma foi desenvolvido? [A plataforma Esprit \(com a Universidade de Paris 10\)](#)
5. Você já conhecia a plataforma moodle? (☒) Sim (☐) Não
Se sim, quanto tempo de experiência já teve no uso da plataforma seja como aluno ou professor:
[Dois anos](#)
6. Você já atuou como professor ou tutor num curso a distância? (☒) Sim (☐) Não
7. O acesso à plataforma no Celin foi:
(☒) fácil (☐) com dificuldades facilmente resolvidas (☐) com dificuldades não resolvidas (☐) muito difícil
(☐) _____
Comente as dificuldades encontradas:

8. Com que frequência você acessou a plataforma moodle?
(☐) 1 vez por semana (☐) 2 vezes por semana (☐) 3 vezes por semana
(☒) mais de 4 vezes por semana (☐) _____
9. A interação com os alunos foi: (☐) Ruim (☐) Regular (☐) Boa (☐) Ótima
(☒) Não houve (☐) Outro: _____ Justifique: [Meu trabalho foi de colocar as atividades sobre a plataforma, não fizemos atividades de interações com os alunos então a interação não aconteceu](#)
10. A interação com as professoras foi: (☐) Ruim (☐) Regular (☐) Boa (☒) Ótima
(☐) Não houve (☐) Outro: _____ Justifique: [Trabalhamos juntos todas as terça-feira e falávamos por email para finalizar o trabalho cada semana também.](#)

11. A interação através do Skype foi: () Ruim () Regular () Boa () Ótima
(X) Não houve () Outro: _____ Porquê? *Os professores não fazem interação no Skype*
12. A duração total do curso de 12 semanas foi: () Pouca (X) Suficiente () Exagerada () Outra:
Justifique: *Para os professores é suficiente porque representa uma carga de trabalho enorme.*
13. Antes do início do curso, qual/quais habilidade(s) você esperava que os alunos praticassem ais neste curso a distância?
(X) Compreensão oral (X) Compreensão escrita (X) Expressão oral (X) Expressão escrita
14. Na sua opinião, qual/quais habilidade(s) foi mais praticada ao longo do curso?
(X) Compreensão oral (X) Compreensão escrita () Expressão oral (X) Expressão escrita
15. Você atuaria num curso como Português Língua Estrangeira a Distância novamente?
(X) Sim () Não. Justifique a sua resposta: *Mas é um trabalho que deveria ser pago porque é uma carga enorme*
16. Assinale em quais destas etapas você participou:
() Fase inicial – 2010 - 2013: concepção do curso
() Elaboração de conteúdos didáticos em word, power point
(X) Criação das unidades didáticas para o curso piloto – 1º semestre/2015
(X) Inserção das unidades didáticas do curso piloto no *moodle*– 1º semestre/2015
() Busca e gravação de vídeos, áudios e imagens
(X) Tradução das unidades temáticas para francês
() Tradução das unidades temáticas para português
(X) Acompanhamento dos alunos durante o curso na plataforma *moodle*
() Acompanhamento através de encontros presenciais
() Interação com alunos no *moodle* e *email*
() Outra: _____
17. Você contribuiu para a elaboração dos conteúdos didáticos do curso em word e power point(2010-2013)?
() Sim (X) Não
18. Se sim, quanto tempo você demorou, em média, para elaborar as atividades de cada unidade temática?
() 2 horas/semana () 4 horas/semana () 8 horas/semana () _____ horas/semana
19. Você contribuiu para a elaboração das unidades temáticas do curso piloto - 1º semestre/2015?
(X) Sim () Não
20. Se sim, quanto tempo você demorou, em média, para elaborar as atividades de cada unidade temática?
() 2 horas/semana () 4 horas/semana () 8 horas/semana (X) 10-12 horas/semana
21. Qual a atividade que mais gostou? Por quê?
As atividades de intercâmbio entre os alunos brasileiros e francês porque permitem usar o conhecimento sobre a língua aprendida durante o semestre, e também permitem aos alunos mostrar sua cultura. Essas atividades dinamizam o aprendizado e da vontade para aprender.
22. Qual a atividade que menos gostou? Por quê?

Menos gostei as atividades muito longas. Ao principio não conhecíamos o nível dos alunos, foi difícil de fazer atividades adaptadas para os alunos.

23. Em sua opinião, a quantidade de atividades propostas a cada semana foi:

() Insuficiente (X) Suficiente () Exagerada () Outra: _____

Justifique a sua resposta:

24. Você gostou de desenvolver atividades relacionadas a diferentes tipos de texto? (X) Sim () Não

Justifique a sua resposta. [É mais interessante para os alunos conhecer diversos tipos de texto.](#)

25. Você gostaria de exercícios autocorretivos de gramática no *moodle*? () Sim () Não

Justifique sua resposta:

26. Na sua opinião, o conteúdo linguístico (pronomes, tempos verbais, gramática) abordado ao longo do curso

foi:

(X) Pouco () Suficiente () Exagerado () Outro: _____

Comente: [Eu acho que não foi suficiente mas o nível dos alunos foi mais do que esperado, por isso não fizemos muito conteúdo linguístico.](#)

27. Que unidades você gostou mais? Marque até três.

() Unidade 0 : Conhecendo o Brasil

() Unidade 1 : Primeiros contatos

() Unidade 2 : Cotidiano

() Unidade 3 : Viagens e turismo

() Unidade 4 : Fatos passados

() Unidade 5 : Vida profissional e universitária

() Tarefa Final: interação com alunos brasileiros

28. Porque você gostou destas unidades?

29. Que unidades você gostou menos? Marque até três.

() Unidade 0 : Conhecendo o Brasil

() Unidade 1 : Primeiros contatos

() Unidade 2 : Cotidiano

() Unidade 3 : Viagens e turismo

() Unidade 4 : Fatos passados

() Unidade 5 : Vida profissional e universitária

() Tarefa Final: interação com alunos brasileiros

30. Porquê você não gostou destas unidades?

31. O tema das unidades é coerente com os objetivos do curso?

Sim, é coerente para pessoas que querem vir para Curitiba e estudar.

32. Os gêneros utilizados na construção das unidades temáticas são constituídos por textos autênticos?

(X) Sim () Não () Em parte Comente: _____

33. Na sua opinião, há sequências de tarefas integradas? (ex: tarefa de leitura está relacionada com a tarefa de produção seguinte?)

Na minha opinião, todas as sequências de tarefas estavam integradas para que o aluno possa fazer as tarefas.

34. Na sua opinião, há encadeamento entre as tarefas?

(X) Sim () Não () Em parte Comente: As tarefas são feitas para pessoas que querem vir para o Brasil, então são feitas em relação a esse fato.

35. Os interlocutores e os propósitos do gênero de produção estão explicitados nas tarefas?

Sim

36. As tarefas estimulam interações entre os participantes?

Só a tarefa da primeira unidade : primeiros contatos. Os alunos têm que apresentar-se e pedir informações aos outros alunos. Mas depois não conseguimos fazer tarefas que estimulam interações entre os participantes.

37. As tarefas em grupo orientam a realização de atividades colaborativas para a aprendizagem na interação?

() Sim (x) Não () Em parte Comente: É difícil para os participantes fazer atividades em conjunto porque é um curso a distância e os alunos não têm o mesmo quadro de horário. Então não fizemos esse tipo de tarefas.

38. Os recursos linguísticos estão relacionados com o que é necessário para o cumprimento das tarefas?

(X) Sim () Não () Em parte Comente: _____

39. O que te motivou a atuar no curso?

(x) o fato de ser a distância

(x) a autonomia dos alunos na aprendizagem

(x) a diversidade de atividades propostas

() a possibilidade de uma experiência como tutor a distância

- () as interações com colegas brasileiros
 (x) a flexibilidade de tempo e espaço
 () a possibilidade de aprender a utilizar ferramentas como *moodle* e *learning apps*.
 () Outro: _____

40. Que papéis você desempenhou no curso? Descreva:

Analisar as atividades do curso e pensar como colocar essas atividades na plataforma, sob que forma (learning apps, texto, ...). Colocar as atividades na plataforma.

41. Marque quais as funções você acha que o professor PLEaD deve desempenhar:

- (X) Criar as unidades temáticas do curso
 (X) Fazer as correções das atividades dos alunos
 (X) Interagir com os alunos através de, vídeos, chat e fórum
 () Interagir com os alunos através do Skype ou aplicativos semelhantes
 (X) Dar um retorno para os alunos sobre a sua performance no curso
 (X) Fazer um teste de nivelamento antes do curso
 (X) Fazer uma avaliação dos nível de proficiência português dos alunos ao final do curso
 (X) Gravar vídeos e áudios para complementar o material do curso
 (X) Motivar os alunos
 () _____

42. Você gostou de atuar no PLEaD? (X) Sim () Não

Porquê? *Foi uma experiência interessante e vai ser útil para meu futuro trabalho.*

43. Você atuaria novamente? Porquê?

Sim, com mais participantes.

44. O que você faria novamente numa nova edição do curso?

Faria tarefas com alunos brasileiros mais antes no curso. Por exemplo desde a primeira unidade.

45. O que você faria diferente numa nova edição do curso?

Tentaria fazer tarefas que permitem mais interações entre os participantes.

46. Deixe aqui seu comentário ou sugestão.

Muito obrigada a Ayumi com quem foi um prazer de trabalhar !

Obrigada!

APÊNDICE 8 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES 1 E 2

Transcrição: Participante1

Entrevistadora: Boa noite, você pode se apresentar!

Entrevistado: Sim boa noite eu me chamo Rachel Teodósio.

Entrevistadora: então a gente vai fazer aquelas perguntas que a gente conversou antes para nosso curso que está sendo feito até agora, o curso de português a distância o português para estrangeiro, tudo bem!

Entrevistado: uhum..

Entrevistadora: então a gente vai gravar o áudio, e se em algum momento você tiver alguma dúvida vou fazer as perguntas em português, se em algum momento você tiver dúvidas eu vou falar em francês,

Entrevistado: Sim

Entrevistadora: ok? Você pode responder em português ou em francês como você prefere Ok?

Entrevistado: ok!

Entrevistadora: Entendido?

Entrevistado: uhum!

Entrevistadora: ok! Então, você está gostando do curso ?

Entrevistado: Sim, eu gostei bastante do curso sim.

Entrevistadora: e quais aspectos que você gostou?

Entrevistado: Binh! Eu gostei da regularidade porque depois de uma semana de aula tivemos outros exercícios, tarefas; eu gostei das músicas, para mim, era muito novo ouvir canções de Português de Brasil porque na França nós estamos mais acostumados a ouvir o Português de Portugal, por isso era muito diferente para mim e isso me ajudou muito a treinar minha compreensão oral, especialmente em relação com as músicas, porque mesmo as informações, as notícias que ouvimos em canais de TV do Brasil, me parecem muito mais simples, mas, ao escutar as canções é muito mais difícil entender todas as palavras com seus acentos diferentes e melodias.

Entrevistadora: E você também tinha um relacionamento com o Português de Portugal, não? Uma ligação...

Entrevistado: Quando eu era mais nova eu tinha amigos Portugueses.

Entrevistadora: ok, então o Português de Portugal era mais ..., Tá, ok! Então as músicas, as músicas são as que você mais teve interesse,

Entrevistado: uhum!

Entrevistadora: as músicas e as atividades com música eram as mais interessantes para você!

Entrevistado: uh, tudo isso era novo, o que me ajudou a progredir e ter me focado, e perceber melhor algumas palavras que eu conheço que eu não conseguia reconhecer nas músicas, para mim ficava confuso! Então eu repetia e repetia e na verdade eu sabia a palavra, se eu tinha lido eu a conhecia; mas mesmo assim eu não conseguia entender e no início eu tinha medo. Eu pensava “meu Deus, eu não estou entendendo nada mesmo!”. Principalmente em relação às músicas, me deu bastante trabalho.

Entrevistadora: Sim, mesmo as melodias mudam!

Entrevistado: Sim, é verdade.

Entrevistadora: E qual atividade, se você conseguir se lembrar, uma atividade que uuuuhh... Qual é a atividade que você menos gostou?

Entrevistado: Acho que as imagens do começo, isso era muito fácil para mim, uuhh!

Entrevistadora: Era simples?

Entrevistado: sim, era simples e, ao mesmo tempo estranho, porque nós não sabemos tudo sobre o Brasil e era muita coisa!

Entrevistadora: ah, a primeira atividade.

Entrevistado: Eu entendi que era para nos tornar conscientes de que havia bastante influência cultural que veio de outros países, mas na verdade, era um pouco difícil porque estava, principalmente, a Oktoberfest e coisas do tipo que nós, bom, obviamente a gente pensava na Alemanha mas uummh. Pode ser que o enunciado só queria dizer que tem muitas festas que outros países também celebram como no Brasil.

Entrevistadora: Pode ser que o enunciado era pouco claro...

Entrevistado: sim, são tantas lições, e as primeiras umhh, não! Mas foi bom no geral.

Entrevistadora: e em relação aos temas, qual que você achou mais interessante?

Entrevistado: Humm! O tema, todos os temas são interessantes, porque cada um nos traz um vocabulário diferente, por isso toda vez que tínhamos um tema não tinha um que eu preferia mais a outros. Todos os temas me interessam porque eu amo o progresso em todos os pontos.

Entrevistadora: Então, não tem um tema que você prefira, porque umh... Você não achou interessante.

Entrevistado: todos eles foram interessantes para mim, porque eles são úteis para a vida cotidiana, a cultura, a geografia, localizar-se, apresentar-se. No profissional com tudo o que é obviamente útil, então...!

Entrevistadora: você conseguiu acompanhar todas as atividades?

Entrevistado: acompanhar quer dizer...?

Entrevistadora: acompanhar, se você trabalhou... Ah como eu poderia dizer? Se você teve dificuldades tais como você disse no primeiro exercício; você disse que o enunciado podia ter sido mais claro, teria sido mais fácil. Se você tinha outras preocupações ou...

Entrevistado: eu tinha problemas técnicos, às vezes eu não entendia nada, eu não conseguia retornar ao site ou as atividades que tinham sido publicadas, eu não podia voltar porque tinha links diferentes com diferentes atividades e houve uma que eu não conseguia fazer, então eu enviei um e-mail para o professor e fizemos um fórum, mas conseguimos encontrar soluções. E também leva tempo para a gente se acostumar com o site, eu acho.

Entrevistadora: ah! Sim, era, mas a parte do site, a parte técnica.

Entrevistado: sim

Entrevistadora: na linguagem, não necessariamente as atividades!

Entrevistado: Não, as atividades eram claras, tínhamos exemplos com explicações, tanto músicas ou texto, e então nós fazíamos os exercícios, mas na verdade estes exercícios eram postados no fórum então eu fazia tudo no Word e depois copiava e colava o que eu tinha escrito para ter uma cópia para mim também, porque se fazíamos diretamente no site não tínhamos mais o histórico do nosso progresso.

Entrevistadora: Ah! Mas que bom e você guarda aquela... Ok.

Entrevistado: é, euhh!

Entrevistadora: Mas, eventualmente, o site é difícil em tanto que você se acostuma ao princípio, mas, finalmente, é claro!

Entrevistado: Sim, mas eu queria poder salvar, uhm, as músicas, ah! Os desenhos, então eu tinha que fazer capturas de tela, mas a qualidade é muito ruim.

Entrevistadora: Não é a mesma.

Entrevistado: Às vezes nós chegávamos mais mesmo a ler, por exemplo, uma das últimas atividades foram os anúncios, ofertas de emprego... Tudo isso era novo para mim então por isso era bom, mas eu tentava copiá-los para reter as palavras que nós poderíamos encontrar em ofertas de emprego, uh! E eu não conseguia ler muito bem, tinha isso e aquilo do lado e as observações dos professores. No final é complicado para mim, eu gostaria que fosse como

na escola com a minha folha e o professor que corrige e disse para mim “isso não está certo, esse é o erro..” Esse é para mim um dos pontos negativos, as correções dos meus trabalhos. Tivemos correções, mensagens, mas não foram pontuais e então nós nunca sabíamos quando íamos a receber a resposta de volta, não foi sempre muito regular.

Entrevistadora: Ah bem, você ficava esperando por cada atividade que não era exatamente... Uh!

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: ah ok, então o que você acha das interações com as professoras?

Entrevistado: Bem, foi bom, sempre tive retorno das mensagens, mas eu pensei que iríamos ter interação física, bom, quer dizer virtual via Skype, por exemplo, mas ainda tivemos, porque ainda não conseguimos, mas teremos com os estudantes então não tem problema.

Entrevistadora: Sim, para ter uma interação direta. E o que você achou das interações no fórum com os Brasileiros?

Entrevistado: Então, ... em relação a última atividade, estou num grupo de três pessoas e começamos uma pequena troca, nos registramos no Skype e esta noite conversaremos pela primeira vez.

Entrevistadora: Ok. Vocês vão se encontrar no Skype.

Entrevistado: Sim, vamos tentar encontrar um horário que se adapte a todos.

Entrevistadora: ok, e em relação a suas habilidades orais, tua compreensão. Você já diz das músicas e tudo e da expressão oral. Você está satisfeita com o avanço? Se você teve um avanço, você está satisfeita com ele?

Entrevistado: Bom, eu não posso saber porque eu não tenho correções no que diz respeito a este fato, na verdade, é um ponto obscuro, porque eu não tenho praticado oralidade, não tenho uma pessoa na minha frente que me faça repetir dizendo: ah nós não entendemos o que você disse.

Entrevistadora: e ao nível de compreensão oral?

Entrevistado: Sim, compreensão, como eu disse em relação à música, isso leva bastante tempo, mas é a ideia, as ideias que você comentou porque isso motiva os temas e tudo isso. Bem, eu em qualquer caso, como eu não entendia, eu sabia que precisava entender, então eu passava muito muito tempo ouvindo várias vezes a mesma coisa. Bem depois, se eu não conseguia entender, eu lia a letra da música porque, às vezes, de tarde a gente está mais cansado mas a vantagem dos cursos a distancia é que você pode os fazer quando você quiser. Isso é legal!

Entrevistadora: Mas, então, o discurso oral é o grande ponto a trabalhar. Tudo bem! E as habilidades escritas? Compreensão de leitura? Expressão escrita?

Entrevistado: Para mim é o que é mais fácil, é claro que eu aprendi. Eu aprendo novas palavras, vocabulário, mas eu acho que é... Mas uh, na verdade, era o mesmo por via oral, eu fiz uma gravação de áudio acho que há duas semanas, eu acredito que eu também não recebi as correções e é do que eu estou sentindo falta, da correção dos professores.

Entrevistadora: E a correção pontual na hora que você faz a atividade, para não passar para outra, isso não incomoda?

Entrevistado: Sim, é verdade que seria bom de fazer a correção durante a semana ou durante os 10 dias que seguem. É bom porque depois a gente muda de assunto, pode ser que nos lembremos de pouco, sim, tá certo.

Entrevistadora: E você está satisfeita com, por exemplo, se você teve evolução na compreensão, compreensão escrita que você vê, pensando no começo, nos textos que você leu no início e no final do curso.

Entrevistado: Eu espero que sim.

Entrevistadora: Sim, é verdade que neste tempo a gente não pode corrigir, não podemos... ehm! E você teria interesse em mais encontros ou você teria interesse em encontros pelo Skype?

Entrevistado: sim!

Entrevistadora: com os Brasileiros?

Entrevistado: sim!

Entrevistadora: e qual seria esse teu interesse? Qual seria a competência?

Entrevistado: Não tem problema, é bom para interagir, se os estudantes estão interessados seria bom marcar um horário...

Entrevistadora: A gente poderia fazer um tandem a distancia, pode ser?

Entrevistado: Por exemplo, claro!

Entrevistadora: E quais sugestões você daria para melhorar o curso?

Entrevistado: Então, seria bom começar com uma prova para saber o nível dos estudantes, e depois para nós também saber quais exercícios fazer segundo nosso nível. Também enviar as correções das nossas atividades, eumm... As correções poderiam ser mais severas ou mais presentes e também mais pratica oral, mais interação.

Entrevistadora: E quais são os aspectos que você esperava trabalhar mais?

Entrevistado: Talvez gramática e conjugação, porque eu tenho um grande problema com a conjugação de tempo e de repente ah! Eu gostaria de ter, mesmo que isso não seja divertido para um estudante, eu sei! Mas, depois, fazer propostas, por exemplo, links para sites uh! Como existem diversos na França, sites gratuitos para fazer exercícios na internet, mas onde a gente tenha autocorreções de modo que quem queira praticar os faça e quem não queira, não precisa... Assim eu posso praticar as conjugações dos tempos e um pouco a gramática porque eu misturo tudo, o passado e o presente, eu nunca consegui por a terminação certa “OU” ou “E”. Coisas assim, mesmo que a gente já tenha tido aulas disso mas eu quero mais exercícios para repetir, a repetição não é legal mas eu penso que no meu caso é preciso porque assim eu progresso.

Entrevistadora : Pode ser. Isso poderia ser uma opção para os aprendizes que queiram praticar e para você que sente que precisa. Tem outros estudantes que não vão fazer a mesma coisa.

Entrevistado: é só enviar os links dos sites para praticar.

Entrevistadora: é, sim, mas é uma boa ideia.

Entrevistado: Por exemplo, dizendo aos que desejam praticar mais, poderão continuar com exercícios para a prática de verbos ou, bom, com outros tantos tipos diferentes de exercícios.

Entrevistadora: Não, mas tá bom é o assunto que a gente conversou. Qual é a nota que você se daria como aluna e por quê?

Entrevistado: Eu não tenho certeza, 13, 14 mesmo... Eu não sei, não consigo avaliar porque não recebi as correções. Depois nós temos diferentes sotaques, então na verdade eu me esforçava, e aí então os professores corrigiam o “a”, o “t”. Eu não sei como dizer em português, porém, eu sei que devemos utilizá-las e às vezes eu usava sem pensar, logo, eu não sabia quando usá-las porque eu não alterei o teclado, e então é difícil diferenciar.

Entrevistadora: Sim, eu sei!

Eu continuo em português; então a gente gostaria de te agradecer já pela participação, pela tua autorização nos trabalhos, um pouco como a gente conversou antes de gravar o áudio, a Ayumi também mandou agradecer pela, a “...” também pela disponibilidade e tudo mais. Os certificados então, a Ayumi vai enviar por correio, qualquer dúvida é só você mandar um e-mail, eu vou reforçar também para ela aquele dado que você colocou para a gente retirar do currículo o teu nome, ou qualquer informação que tenha pessoal. Ok?

Entrevistado: sim, Ok!

Entrevistadora: a gente então agradece muito pela participação, pela disponibilidade foi muito bom, assim a gente tem bastante material a gente consegue melhorar para os próximos cursos e quem sabe se continua depois.

Entrevistado: obrigada!

Transcrição: Participante 2

Entrevistado: Je m'appelle [REDACTED] je suis en première année de Master Français langue étrangère à l'université standale et j'ai participé au cours de Portugais à distance du Celin

Entrevistadora: Oui c'est très bien, et donc comment on a discuté, on a déjà discuté avant donc sur l'autorisation pour qu'on utilise tes informations, les activités aussi ta vidéo que tu vas envoyer, et aussi l'audio qu'on fait en ce moment, l'autorisation on va t'envoyer par mail après comme ça tu la gardes et le certificat tu vas l'avoir par la poste après avec l'adresse que tu nous as donnée, donc les questions on a déjà révisé avant, maintenant je vais te poser en portugais si tu as des questions tu me les poses et on va faire la traduction on va travailler avec l'inter-compréhension, ok?

Entrevistado: Ok.!

Entrevistadora: donc, você está gostando do curso?

Entrevistado: sim, muito

Entrevistadora: muito bem

Entrevistado: sim porque eu tenho uma boa ligação com Brasileiros, professoras, et... et oui et du coup j'aime particulièrement utiliser l'internet je me sens, ça m'a permis de prendre le temps de plus réfléchir, si jamais je n'ai pas le temps je reviens dessus parce que ça m'a beaucoup aidé de passer énormément de temps sur des activités et de finir au bout d'un moment de trois heures j'avais pas fini et enfin des fois je vais éteindre et enfin temps je vais recommencer le lendemain et enfin je faisais ça parce que, c'est vrai que quand il y a des cours à côté et enfin apprendre une langue de plus ça prend du temps, moi du coup je venais juste de commencer le portugais et chaque mot je devais le traduire et enfin chaque euh, j'avais toujours le dictionnaire ouvert à côté, je devais toujours donc ça me prenait énormément de temps

Entrevistadora: Mais tempo do que o previsto.

Entrevistado: sim

Entrevistadora: você acha que se adaptou?

Entrevistado: C'était trop trop élevé....

Entrevistadora: porque eram muito difícil?

Entrevistado: porque uma vez eu, porque ce n'est pas que je me repenche dessus mais je n'ai pas fait l'activité du texte littéraire, parce que j'ai vu un texte littéraire et je suis tombée dessus et j'ai regardé et il y avait deux mots sur quatre que je n'arrivais pas à comprendre et non j'avais pas le temps, je vais devoir passer euh mon temps à faire des allées-retours entre le dictionnaire et le texte et il faudrait vraiment que j'ai une après-midi que je m'y penche dessus parce que là, mais bon après sinon les questions, des activités les exercices ça va j'arrivais à bien les faire, les musiques je regardais quand même beaucoup la traduction pas la traduction, la version écrite parce que c'est vrai que tout de suite comme ça je captais des mots mais pas trop, j'ai encore beaucoup de mal, quand c'est un sujet que je ne maîtrise pas j'ai encore beaucoup de mal à tout comprendre donc bien sur euh...

Entrevistadora: ok. ! E falávamos justamente sobre as atividades propostas, então, qual foi a atividade que você mais gostou

Entrevistado: Euh! Atividade de cultura, com informações da vida no Brasil, sobretudo sobre os meios de integração, a vida cotidiana do Brasil. Gostei bastante sobre o show organizado depois sobre as questões, pequenas atividades e fóruns.

Entrevistadora: está bem, existe alguma atividade que você não gostou?

Entrevistado: Na verdade, sobre o texto literário, eu ainda não fiz, eu vi o texto e fiquei com medo de ver as três páginas de atividades e pensei, não, não posso desistir, então deixei para depois e continuei

e havia duas atividades parte um e dois sobre como organizar uma viagem, esta sim era importante fazer porque tomava tempo de ir ao site e reparar no que era intuitivo.

Entrevistadora: Mas você acha que não é uma questão de atividade, é mais uma questão de nível?

Entrevistado: É a questão do tempo, na verdade, o curso aconteceu em meio a um período de preparação para exames então, me tomou um certo tempo de parar e refletir sobre isso.

Entrevistadora: Mas você viu todas as atividades? No seu ponto de vista, elas eram interessantes ou não?

Entrevistado: Sobre organizar viagens, sim, eu acho interessante. As atividades sobre o texto literário achei menos, é pessoal. Prefiro que haja um impacto na minha vida, mais tarde, de forma que eu possa utilizar mais a língua falada do que a literária pois o português vai me ajudar a me integrar no Brasil no meu estágio. Mas eu não acho que farei isso de um jeito formal em uma universidade através de um curso de português, como eu pude fazer aqui o italiano através da minha licenciatura, não é isso.

Entrevistadora: sim, não é a mesma relação

Entrevistado: não é isso que eu procuro, para mim, a língua é algo coisa de prática, então, depois, é verdade que é interessante, pois é necessário que eu aprenda a ler os livros mas é um pouco avançado para mim no momento, pouco a pouco eu posso utilizar livros para crianças e pouco a pouco ter algo de mais avançado.

Entrevistadora: assim, você trabalha com o dicionário do lado e você vai ver que sim

Entrevistado: Sim, Oui c'est ça aussi qui m'embête c'est que je passe mon temps sur les dictionnaires et j'ai l'impression de lire voilà quoi

Entrevistadora: E você já tentou ler sem o dicionário para compreender o sentido global sem dicionário?

Entrevistado: Eu poderia se em uma página tivesse quatro ou cinco palavras que eu não entendesse. Mas lá, eu tive a impressão de haver duas ou três palavras em cada linha, então é muito, não tenho tanto vocabulário para o momento, para isso.

Entrevistadora: Porque é a primeira vez que você faz um curso de português, este ano.

Entrevistado: Sim, este ano eu comecei em novembro-dezembro, nunca tinha estudado antes.

Entrevistadora: sim, você não tinha feito antes

Entrevistado: Em seguida, tive a impressão de aprender coisas complicadas ao invés de aprender coisas simples porque eu comecei em um nível e logo depois fui para o nível A2 e eu disse: não. E ainda não tinha aprendido como dizer coisas e me senti bastante perdido, mas são pequenas coisas.

Entrevistadora: Uma vez no Brasil, isso melhora

Entrevistado: sim, eu penso que sim, quanto mais discutimos sobre isso, mais melhoramos.

Entrevistadora: Então, eu falava sobre as atividades, houve um tema que você considerou mais interessante? Bom, você já me falou um pouco antes...

Entrevistado: um tema especificamente...

Entrevistadora: um assunto, um tema...

Entrevistado: Ah, já sei,, meu preferido, acho que gostei de todos, pois todos tinham uma utilidade, se apresentar, organizar algo, viagens, vida universitária, não achei nenhuma menos útil...

Entrevistadora: Você achou algum tema mais interessante que outro? Ou não?

Entrevistado: Não

Entrevistadora: ok ok!! E você conseguiu fazer todas as atividades? Você conseguiu acompanhar elas?

Entrevistado: Não, porque não tenho muito tempo para fazer tudo e porque meu Master exige muito tempo para preparar, provas

Entrevistadora: para estudar para as provas

Entrevistado: então ...

Entrevistadora: Ok, mas você encontrou algum problema em relação ao enunciado? Ou atividade, parte técnica ou pessoal

Entrevistado: Sim, da organização

Entrevistadora: do tempo, mas é pessoal, não exatamente, do curso...

Entrevistado: Non puis quand je ne comprennait pas a un moment au début donc euh sur la page il y avait eu des, je crois il y avait un lien vers des dictionnaires donc maintenant que j'utilise que j'ai trouvé très pratique, donc il donnent des corpus, si j'aime bien les corpus je préfère et donc du coup je me servais de ce dictionnaire et après ça allait bien et puis j'ai jamais vraiment beaucoup envoyé de mail et si on avait des soucis on pouvait leur demander oui il y avait c'était bien encadré, je me suis jamais senti euuuh

Entrevistadora: e mesmo as atividades, por exemplo, se pegarmos a primeira atividade como exemplo, você se lembra? Era mais cultural.

Entrevistado: ah sim, era necessário associar, enfim, no começo, não consegui entender, acho que algumas informações que estão fora de ordem. No começo foi necessário se habituar, mas tudo bem, por outro lado, havia um que eu não utilizei, havia um dicionário online que podíamos adicionar palavras relacionadas ao vídeo sobre Curitiba, mas eu não utilizei.

Entrevistadora: Você não utilizou porque não sabia ou porque achou que não precisava?

Entrevistado: Bom, eu utilizei na atividade, mas não sei porque, não retornei depois para usar novamente. Pensei, bom, usei para a atividade, mas para quê serve? Depois, entendi que as palavras utilizei depois je l'ai vue dans cette activité là, dans cette activité je l'ai utilisé mais après bom je ne sait pas, je ne suis pas retournée là-dessus, je n'ai pas eu forcément, je ne sait pas comment l'utilisé, bon au début je me suis dit bon, en fait à quoi il sert parce que si il était dans cette activité du coup bon... ça va aller

Entrevistadora: O que você acha das interações com as professoras.?

Entrevistado: Não tive euuuh não tem, não houve muita interação com as professoras porque não tive muitas perguntas, voila

Entrevistadora: Mas a relação, sim.?

Entrevistado: sim são muitas simpáticas e atenciosas não muito bom

Entrevistadora: e a interação no fórum com os Brasileiros.?

Entrevistado: Eh sim comecei a fazer a interação, são muitos simpáticos também e euuuh ,, nós tentamos marcar um encontro no Skype, falamos sobre a vida francesa, brasileira, eles são curiosos sobre o que pensamos dos brasileiros. Eu encontrei brasileiros na França que me perguntam: o que vocês pensam de nós? Acho que são preocupados com sua própria imagem. Eu vejo isso e não entendo, porque não é importante, é a imagem. Cada vez, é a primeira pergunta que me fazem, me parece ser bastante importante. Tentei fazê-los refletir porque, claro, existem coisas ruins sobre o Brasil mas não me preocupo com isso. Tento ver com meus próprios olhos, o que me disseram, mas tudo bem, são muito simpáticos, bom, vou voltar ao assunto...

Entrevistadora: O que estas interações trazem?

Entrevistado: Vocabulário, sim, contatos e pouco a pouco conhecemos questões sobre a vida cotidiana do Brasil, encontrei pessoas que me ajudaram a obter informações sobre como se organizar administrativamente para partir para o Brasil por exemplo. Estas questões, jurídicas e administrativas que eu não conhecia e que me inquietavam. Então, colaborativamente, tirei dúvidas e me aproximei da língua. Não são coisas que discutimos em sala de aula de português porque estamos com franceses que aprendem português e então discuto com pessoas que aprendem o francês porque me falam em francês e me escrevem em francês...

Entrevistadora: sim, então, você sentiu alguma evolução? você está satisfeito com a tua evolução nas habilidades orais? na comunicação na expressão oral e na compreensão oral ?

Entrevistado: Sim eu estou muito melhor do que no começo eu posso participar de uma interação real com sujeitos e um pouco melhor com perguntas da vida cotidiana, o que você faz, o que eu vou fazer ou como eu vejo a vida no Brasil , na França , são perguntas muito fáceis e bem...

Entrevistadora: E da compreensão o que você disse das músicas até, você viu alguma diferença do início até o final, se ao final foi facilitando?

Entrevistado: não a música foi difícil porque....

Entrevistadora: até o vídeo da compreensão mesmo oral

Entrevistado: sim mas com uma pessoa em frente a mim, sim, na minha frente, tudo bem, mas música, uma gravação, é mais difícil porque há muito ruído..

Entrevistadora: barulho

Entrevistado: muito barulho que não são, talvez porque não estão em contexto, eu entendo quando você me faz perguntas, porque estamos num contexto e eu sei sobre o que estamos falando. Você fala e eu entendo, e se eu não entendo, faço perguntas. Mas as músicas, utilizar uma música eu entendo é um pouco mais complicado, mas nas interações, tudo bem.

Entrevistadora: como você percebeu que melhorou nas habilidades escritas? a escrita e na leitura mesmo

Entrevistado: utilizei muito o dicionário...

Entrevistadora: não teve uma diminuição do uso do dicionário?

Entrevistado: não, devo utilizar o dicionário para fazer uma frase que escrevi antes está bem, mas para uma nova frase é mais difícil sem dicionário

Entrevistadora: anhem, ok se é um contexto, se é uma frase que você já conhece ok você escreve sem problemas

Entrevistado: sim um contexto com palavras que eu conheço, está bem, se devo escrever um tema que não conheço é mais difícil, encontrar novas palavras e a língua italiana que falei me perturba, e então, eu troco e quando falo, uso a língua italiana em vez do português. Às vezes, isso acontece, uma ou duas vezes, mas na compreensão escrita tudo bem porque temos todo o contexto. Quando não é muito complicado, claro, pois com relação ao texto literário, enfim, entendi que se passava em um hospital, que havia uma emergência, mas depois disso, o que aconteceu com esta pessoa e porque volta ao hospital, são questões mais pontuais, permanecem algumas dúvidas.

Entrevistadora: sim, ok ,você vê que há uma evolução da compreensão, deixando o dicionário de lado, pouco a pouco, chegamos lá...

Entrevistado: sim, é isso,

Entrevistadora: e então, agora você estava falando das interações no fórum com os brasileiros e por skype você teria interesse também?

Entrevistado: sim devemos encontrar horários porque a diferença horário é muito difícil, eu trabalho no verão, então é complicado, mas devemos encontrar....escrevemos agora no fórum para fazer um encontro essa semana porque muito tempo, trabalho a noite é muito esforço para mim...

Entrevistadora: Sim para encontrar..., aham, qual sugestão você daria para melhorar o curso, pensando na globalidade, então na parte técnica mais atividades de interação...

Entrevistado: muito mais interação talvez uma vez por semana para a pronúncia, para melhorar a pronúncia

Entrevistadora: você diz ter uma interação real?

Entrevistado: sim porque (...) no início eu achei que (...) eu pensei que haveria mais interação... acho que muita produção escrita, muito, pois ao final é um pouco cansativo escrever no fórum. Eu sabia as respostas e tentava fazer frases mais longas com a ajuda do dicionário. Eu discutia com uma colega sobre a possibilidade de ter mais interações, cursei paralelamente um curso de português no Lansad porque nos permite um pouco mais do que eu gostaria. Foi ótimo ter interações com brasileiros e brasileiras, mas poderia acontecer mais frequentemente, talvez no começo ou a cada mês, todo o tempo para continuar a discussão, porque se mantemos contato no Skype podemos discutir o tempo todo, mas é verdade que se acontecesse no começo, talvez eu não soubesse, como a primeira lição era se apresentar, talvez no começo eu não soubesse ainda falar muito bem, talvez colocar uma interação assim no começo....

Entrevistadora: qual outros aspectos que você esperava trabalhar mais? Você já me respondeu alguns

Entrevistado: seria a pronúncia, falar mais, ter mais interações com pessoas nativas brasileiras, isso poderia facilitar mesmo se eu não consigo falar tudo ou encontrar todas as palavras, mas ela se torna mais automática, mais leve e facilita as coisas, era isso que eu gostaria.

Entrevistadora: ter mais, estudantes... você conseguiria se dar uma nota?

Entrevistado: não, ela não seria boa, não sou bom em dar notas para mim mesmo. E o fato de não existir, coloca menos pressão. Fiz o curso por prazer e interesse pessoal, o que já é uma nota ..

Entrevistadora: mas para você mesmo, por exemplo, seu eu fui bem em um curso, me dou oito, nove dez e em francês, podemos chegar até dezoito.

Entrevistado: não, ainda não terminei todas as atividades e não fui muito bem.

Entrevistadora: ok , deixamos isso..

Entrevistado: não, ainda não terminei a última atividade.

Entrevistadora: ok ok, apenas a última pergunta em relação com relação à página do curso, do site. Foi suficientemente claro, houve problemas na plataforma?

Entrevistado: não tive nenhum problema uma vez não funcionou, não sei se era um problema de internet ou da plataforma, acessei mais tarde e deu tudo certo.

Entrevistadora: ok, estava claro então, ok.

Entrevistado: por outro lado, eu me sentiria atendida se houvesse um resumo gramatical em formato pdf no começo, para podermos guardar, baixar..

Entrevistadora: você diz, no fim do curso...

Entrevistado: porque no começo, era feito em formato pdf e depois era colocado diretamente na plataforma, se não tivermos mais acesso à plataforma, não poderemos guardar a gramática, existem livros mas seria mais simples guardar estas tabelas, é legal.

Entrevistadora: ok, ok então como a gente já conversou sobre as partes administrativas, e Burocráticas e tudo mais agora a gente gostaria de agradecer bastante pela tua disponibilidade pelo teu interesse principalmente e pela liberação também para a gente trabalhar como todo os teus dados,

espero que tenha sido bom também para ti o curso e se você tiver alguma dúvida estaremos aí a Ayumi também a Swat também mandaram agradecer pediram que agradecesse e dentro em breve se veremos também no Brasil neh, espero que tenha te trazido muita coisa para teu, para tua ida para o Brasil agora você vai poder praticar tudo isso.